

**VERA ALEXANDRA DA COSTA SIMÕES**

# **Análise do Feedback Pedagógico em Instrutores Estagiários e Experientes na Atividade de Localizada**

Comportamento observado, auto-perceção dos instrutores e preferências dos  
praticantes

**DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DO DESPORTO**

Orientadora: Professora Doutora Susana Carla Alves Franco

Coorientador: Professor Doutor José Jesus Fernandes Rodrigues



**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**2013**

**VERA ALEXANDRA DA COSTA SIMÕES**

**Análise do Feedback Pedagógico em Instrutores Estagiários e  
Experientes na Atividade de Localizada**

Comportamento observado, auto-perceção dos instrutores e preferências dos  
praticantes

***Pedagogic Feedback Analysis of Trainees and Experienced  
Instructors in Group Resistance Training Activity***

*Observed behavior, instructors' self-perception and participants'  
preferences*

*Tese apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em  
Ciências do Desporto, nos termos do Decreto-Lei nº206/92 de 13  
de outubro, sob orientação da Professora Doutora Susana Carla  
Alves Franco (ESDRM-IPS) e coorientação do Professor Doutor  
José Jesus Fernandes Rodrigues (ESDRM-IPS).*



**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**VILA REAL, 2013**

*Dedico este trabalho, aos três homens da minha vida...*

*A ti Pai, por tudo o que me ensinas,  
A ti Nuno, pelo companheiro de vida que és,  
A ti filho Martin, simplesmente por existires!*

## AGRADECIMENTOS

A vida é sem dúvida um livro aberto recheado de experiências interessantes. Nessas experiências destaco o meu percurso profissional e em particular o desenvolvimento deste trabalho, que em tanto me proporcionou, o conhecimento de várias realidades, o desenvolvimento de competências, e fundamentalmente o perceber da frase que o meu pai tantas vezes repetiu, ao longo da minha vida, e que agora sim, tanto sentido tem para mim: “...o saber não ocupa lugar, tendo sempre presente a humildade nas tuas ações...vive, aprende e partilha...”

Quando nos aventuramos e nos empenhamos num projeto que à partida irá enriquecer a nossa vida profissional, e sobretudo pessoal, experimentamos ao longo do seu percurso emoções diversificadas. Para a realização deste trabalho foi necessário muito empenho e dedicação, mas nunca estive só, assim aqui fica uma palavra de agradecimento muito sentida:

à professora Susana Franco, alguém muito especial para mim, que com toda a sua sabedoria, orientação, paciência e carinho inesgotáveis, esteve sempre presente no acompanhamento e desenvolvimento deste trabalho, obrigado pelo constante feedback, obrigado por estar sempre aí;

ao professor José Rodrigues, pela sua orientação, pelo seu acompanhamento, pelo seu apoio incondicional, pela sua amizade e pelas palavras certas, nos momentos certos, ao longo da consecução desta realidade;

a todos os instrutores, praticantes e responsáveis dos ginásios onde foram realizadas as recolhas de dados, pela forma com que sempre me receberam, e que com tanta simpatia e amabilidade se disponibilizaram a participar neste estudo;

aos especialistas, envolvidos no desenvolvimento dos instrumentos, utilizados nesta pesquisa, pela ajuda, pelo apoio, pela partilha de conhecimento e tempo dispensado;

à Susana Alves, pela companhia e auxílio durante o processo de recolha de dados, bem como à Maura Alves e Marta Oliveira, por todo o seu apoio durante este meu percurso;

aos professores e funcionários não docentes, da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, pela motivação e constante ajuda, bem como ao Instituto Politécnico de Santarém, pela confiança depositada na realização deste trabalho, através da atribuição de uma bolsa no pagamento das propinas;

à Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), pela atribuição da Bolsa SFRH/PROTEC/67739/2010 do Programa de Apoio à Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior Politécnico (PROTEC), que teve a duração de um ano;

à empresa Experience Sport, na pessoa do seu diretor Dr. Pedro Loureiro, na disponibilização e oferta de vouchers para todos os participantes do estudo;

à professora Rita Santos-Rocha, pelas discussões saudáveis que tivemos sobre as “ciências ocultas”, por todo o seu apoio e presença, obrigado por me ajudar a crescer;

aos meus Amigos do “grupo do Fintess”, Fátima Ramalho, João Moutão, Nuno Pimenta e Marco Branco, é para mim um orgulho poder acordar e ir trabalhar junto de pessoas como vocês, obrigado por todo o vosso carinho;

aos meus alunos, pelo seu apoio e carinho, espero continuar a contribuir para vossa formação profissional e pessoal;

ao meu Pai, à minha Mãe, à minha irmã Marisa e sobrinhos Kika e Gui, pela família fantástica que são, estando sempre presentes na minha vida, mostrando-me o valor real do que é o amor;

ao Sr. Joaquim e Dona Ivone, não por serem os meus sogros mas sim, por serem mais uns pais que ganhei, em especial à Dona Ivone, por ser uma mulher de referência, pela sua bondade, pelo seu carinho, pela sua força, pela sua motivação, agradeço por ter tido a sorte de a ter na minha vida, obrigado por ser tão especial e importante para mim, simplesmente obrigado por estar aí e ser minha amiga e mãe;

à Cláudia, ao Pedro e Afonso, pelo carinho e pelas palavras de encorajamento;

à “Mana” Rute, à minha grande Tia Bela, que são tão especiais para mim, e restante família, pela vossa amizade, carinho, pelos momentos de alegria e conforto que sempre me proporcionaram e por terem sido incansáveis em dar-me motivação;

à Cláudia, ao Fernando e à Inês, a minha família que tanto comigo partilham, obrigado pela amizade única, pelo carinho inesgotável, pelo apoio, mas fundamentalmente pelo vosso amor e presença,

à minha avó Benilde, onde quer que estejas, tenho-te no meu coração para sempre, sem ti, sem a tua presença, naquele momento crítico em que precisei, nada disto seria possível, Obrigado avó por me ensinares tantos valores...;

a ti filho Martim, pelo sentido e esperança que trazes ao futuro... pelo tempo em que não estive presente, por seres tão especial e único, obrigado por ainda seres tão

pequenino e teres uma capacidade incrível de perceber a minha ausência que teve de ser necessária, é especialmente por ti que sou tão feliz, irei amar-te para sempre...;

e finalmente a ti Nuno... por seres único, por seres o meu refúgio, por seres a minha inspiração diária, pela tua presença incansável, por aquele abraço onde me abrigo, enfim, por simplesmente seres tu...se a eternidade existe é contigo ao meu lado que a quero passar ... obrigado por me fazeres tão feliz!

## ÍNDICE GERAL

<b>Capítulo I – Introdução, objetivos e organização do trabalho.....</b>	<b>1</b>
1. Introdução .....	2
1.1 Objetivos .....	6
1.2 Organização do trabalho .....	7
2. Referências bibliográficas .....	8
<b>Capítulo II – Estudos .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II.I – ESTUDO 1 – Desenvolvimento, validação e aplicação piloto do sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF-AG) .....</b>	<b>2</b>
RESUMO .....	3
ABSTRACT .....	3
1. Introdução .....	4
2.1 Atividades de Fitness .....	8
2.1.1 Hidroginástica .....	9
2.1.2 Indoor cycling.....	10
2.1.3 Step .....	10
2.1.4 Localizada.....	11
3. Objetivos .....	12
4. Metodologia .....	13
4.1 Amostra.....	13
4.2 Instrumentos .....	14
4.3 Procedimentos .....	15
4.3.1 Metodologia de desenvolvimento e validação do SOFIF-AG.....	15
4.3.1.1 Treino dos observadores e testagem da fiabilidade inter-observadores e intra-observador no que diz respeito ao sistema de observação já existente. ....	16
4.3.1.2 Aperfeiçoamento do sistema de observação, instrumento existente, para o contexto das aulas de grupo de fitness.....	22
4.3.1.3 Validação facial do SOFIF-AG por especialistas .....	28
4.3.1.4 Fiabilidade inter-observadores do novo sistema de observação SOFIF-AG .....	35
4.3.1.5 Fiabilidade intra-observador do novo sistema de observação SOFIF-AG .....	38
4.4 Aplicação Piloto do SOFIF-AG .....	40
4.4.1 Recolha dos dados .....	40
4.4.2 Visionamento dos vídeos .....	41

4.4.3	Regras de registo.....	42
4.5	Tratamento dos dados .....	43
5.	Apresentação dos resultados .....	44
6.	Discussão .....	67
7.	Conclusões .....	76
8.	Recomendações .....	78
9.	Referências bibliográficas .....	79
<b>Capítulo II.II – ESTUDO 2 – Desenvolvimento e validação do questionário de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (QUEFIF-AG): versões auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes.....</b>		<b>85</b>
RESUMO .....		86
ABSTRACT .....		86
1.	Introdução .....	87
2.	Objetivos .....	89
3.	Metodologia .....	90
3.1	Amostra.....	90
3.2	Instrumento .....	91
3.2.1	Desenvolvimento do instrumento .....	93
3.2.1.1	Recolha dos dados.....	93
3.2.1.2	Criação da versão preliminar do questionário por especialistas .....	94
3.2.1.3	Estudo preliminar .....	97
3.2.1.4	Validação do questionário por especialistas .....	98
3.2.1.5	Aplicação piloto dos questionários.....	101
3.2.1.6	Fiabilidade do questionário do tipo estabilidade temporal.....	101
3.2.1.7	Versão final do questionário .....	104
4.	Conclusões .....	106
5.	Recomendações .....	107
6.	Referências bibliográficas .....	108
<b>Capítulo II.III – ESTUDO 3 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional: caracterização e comparação entre grupos .....</b>		<b>111</b>
RESUMO .....		112
ABSTRACT .....		112
1.	Introdução .....	113
1.1	Breve caracterização da atividade de localizada .....	115
2.	Objetivos .....	117



3. Metodologia .....	118
3.1 Amostra.....	118
3.2 Instrumentos .....	119
3.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos instrutores.....	120
3.4 Procedimentos .....	122
3.4.1 Recolha dos dados .....	122
3.4.2 Visionamento dos vídeos .....	123
3.4.3 Regras de registo.....	124
3.5 Tratamento dos dados .....	124
4. Resultados .....	126
5. Discussão .....	135
6. Conclusões .....	146
7. Recomendações .....	148
8. Referências bibliográficas .....	149
<b>Capítulo II.IV – ESTUDO 4 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional: relação entre comportamento observado e auto-perceção.....</b>	<b>154</b>
RESUMO .....	155
ABSTRACT .....	156
1. Introdução .....	157
1.1 Breve caracterização da atividade de localizada .....	159
2. Objetivos .....	161
3. Metodologia .....	162
3.1 Amostra.....	162
3.2 Instrumentos .....	163
3.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos instrutores.....	164
3.4 Procedimentos .....	166
3.4.1 Recolha dos dados .....	166
3.4.2 Visionamento dos vídeos .....	167
3.4.3 Regras de registo.....	168
3.5 Tratamento dos dados .....	169
4. Resultados .....	170
5. Discussão .....	177
6. Conclusões .....	181

7. Recomendações .....	182
8. Referências bibliográficas .....	183
<b>Capítulo II.V – ESTUDO 5 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes: relação entre comportamento observado e preferências ...</b>	<b>188</b>
RESUMO .....	189
ABSTRACT .....	190
1. Introdução .....	191
1.1 Breve caracterização da atividade de localizada .....	194
2. Objetivos .....	196
3. Metodologia .....	197
3.1 Amostra.....	197
3.2 Instrumentos .....	198
3.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos instrutores.....	199
3.4 Procedimentos .....	201
3.4.1 Recolha dos dados .....	201
3.4.2 Visionamento dos vídeos .....	202
3.4.3 Regras de registo.....	203
3.5 Tratamento dos dados .....	204
4. Resultados .....	206
5. Discussão .....	217
6. Conclusões .....	226
7. Recomendações .....	228
8. Referências bibliográficas .....	229
<b>Capítulo III – Conclusões, limitações e recomendações .....</b>	<b>235</b>
1. Conclusões, Limitações e Recomendações .....	236
1.1 Conclusões .....	236
1.2 Limitações.....	239
1.3 Recomendações .....	240
<b>ANEXOS .....</b>	<b>243</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Capítulo I – Introdução, objetivos e organização do trabalho.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II – Estudos .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II.I – ESTUDO 1 – Desenvolvimento, validação e aplicação piloto do sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF-AG) .....</b>	<b>2</b>
Quadro 1: Sistema de observação de feedback (instrumento já existente). ....	16
Quadro 2: Fiabilidade inter-observadores utilizando o sistema de observação existente (n.º de casos=85). ....	19
Quadro 3: Fiabilidade intra-observador (observador 1) utilizando o sistema de observação existente (n.º casos=85).....	21
Quadro 4: Caracterização dos especialistas do painel 1. ....	23
Quadro 5: Caracterização dos especialistas do painel 2. ....	29
Quadro 6: Versão final do SOFIF-AG.....	30
Quadro 7: Fiabilidade inter-observadores utilizando o novo instrumento SOFIF-AG (n.º casos=147). ....	37
Quadro 8: Fiabilidade intra-observador utilizando o novo instrumento SOFIF-AG (n.º casos=147). ....	39
Quadro 9: Frequência de feedback/minuto de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) por atividade (hidroginástica, <i>indoor cycling</i> , <i>step</i> e localizada). ....	44
Quadro 10: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de hidroginástica (%). ....	45
Quadro 11: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de <i>indoor cycling</i> (%). ....	52
Quadro 12: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de <i>step</i> (%). ....	57
Quadro 13: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de localizada (%). ....	62
<b>Capítulo II.II – ESTUDO 2 – Desenvolvimento e validação do questionário de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (QUEFIF-AG): versões auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes.....</b>	<b>85</b>
Quadro 1: Caracterização dos especialistas do painel 1. ....	95
Quadro 2: Caracterização dos especialistas do painel 2. ....	99
Quadro 3: Fiabilidade do tipo estabilidade temporal do questionário. ....	103

Quadro 4: QUEFIF-AG – questões.....	105
<b>Capítulo II.III – ESTUDO 3 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional: caracterização e comparação entre grupos .....</b>	<b>111</b>
Quadro 1: Frequência de feedback/minuto; mínimo, máximo, média e desvio padrão de cada grupo de instrutores. (M=Média; DP=Desvio padrão). .....	126
Quadro 2: Mínimo e máximo (%), média e desvio padrão (%) de cada categoria de feedback do SOFIF-AG, para cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes). Comparação entre grupos. ....	127
<b>Capítulo II.IV – ESTUDO 4 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional: relação entre comportamento observado e auto-percepção.....</b>	<b>154</b>
Quadro 1: Comportamento de feedback observado, média e desvio padrão (%); auto-percepção, média e desvio padrão e relação entre os comportamentos de feedback observados e a auto-percepção dos instrutores estagiários de localizada. ....	171
Quadro 2: Comportamento de feedback observado, média e desvio padrão (%); auto-percepção, média e desvio padrão e relação entre os comportamentos de feedback observados e a auto-percepção dos instrutores experientes de localizada. ....	174
<b>Capítulo II.V – ESTUDO 5 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes: relação entre comportamento observado e preferências ...</b>	<b>188</b>
Quadro 1: Frequência relativa (%), por escala de preferências do QUEFIF-AG, média e desvio padrão, acerca da preferência de todos os praticantes, em cada categoria de feedback. ....	207
Quadro 2: Média e desvio padrão (%) do comportamento observado nos instrutores estagiários, média e desvio padrão da preferência dos praticantes dos instrutores estagiários e relação entre os comportamentos observados e a preferência dos praticantes. ....	213
Quadro 3: Média e desvio padrão (%) do comportamento observado nos instrutores experientes, média e desvio padrão da preferência dos praticantes dos instrutores experientes e relação entre os comportamentos observados e a preferência dos praticantes. ....	215
<b>Capítulo III – Conclusões, limitações e recomendações .....</b>	<b>235</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Janela de trabalho do <i>software Match Vision Studio Premium®</i> .....	42
--	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (SOFIF-AG) .....	244
Anexo 2: Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (QUEFIF-AG) – Versão auto-perceção do instrutor. ....	250
Anexo 3: Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (QUEFIF-AG) – Versão preferências dos Praticantes. ....	256
Anexo 4: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 1). ....	262
Anexo 5: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 2). ....	263
Anexo 6: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 3). ....	264
Anexo 7: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 4). ....	265
Anexo 8: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 5). ....	266
Anexo 9: Plano de submissão dos artigos .....	267
Anexo 10: Cronograma temporal da investigação .....	268
Anexo 11: Provas estatísticas .....	269

## RESUMO

A presente investigação centra-se no estudo do comportamento de feedback de instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional, sob diferentes perspetivas: comportamento observado dos instrutores, auto-perceção dos instrutores e preferências dos praticantes.

Para o efeito, inicialmente foi realizada uma introdução geral sobre a problemática subjacente a esta investigação e definidos os objetivos do trabalho. Seguidamente foram efetuados 5 estudos, designadamente: estudo 1 – desenvolvimento, validação e aplicação piloto do sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF – AG); estudo 2 – desenvolvimento e validação do questionário de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (QUEFIF-AG), versões auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes; estudo 3 – o feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional, caracterização e comparação entre grupos; estudo 4 – o feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional, relação entre comportamento observado e auto-perceção; estudo 5 – o feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes, relação entre comportamento observado e preferências.

Os resultados obtidos nos diferentes estudos indicaram a validade e fiabilidade dos instrumentos SOFIF-AG e QUEFIF-AG. Foram identificadas, em algumas categorias de feedback, diferenças significativas entre os instrutores estagiários e experientes. Verificou-se a existência de algumas relações significativas entre o comportamento de feedback observado e auto-perceção dos instrutores, em cada um dos grupos, bem como a existência de algumas relações entre o comportamento observado, em ambos os grupos de instrutores, e as preferências dos praticantes.

Com o desenvolvimento deste trabalho, espera-se dar um contributo no conhecimento sobre o comportamento de feedback no contexto do fitness, convidando à reflexão desta temática.

## ABSTRACT

*This research focuses on feedback behavior of group resistance training instructors, with different levels of professional experience, from different perspectives: observed behavior, instructors' self-perception and participants' preferences.*

*For this purpose, first a general introduction about the problematic underlying this research was made and the objectives were defined. Then 5 studies were made, namely: study 1 – development, validation and pilot application of an observation system feedback instructors' behavior, in group fitness classes (SOFIF-AG); study 2 – development and validation of the questionnaire instructors' feedback behavior in group fitness classes (QUEFIF-AG), versions instructors' self-perception and participants' preferences; study 3 – the feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience, characterization and comparison; study 4 – the feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience, relationship between observed behavior and self-perception; study 5 – the feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience and participants' preferences, relationship between observed behavior and preferences.*

*The results achieved in different studies indicate that the QUEFIF-AG and SOFIF-AG instruments have validity and reliability. In some categories of feedback, significant differences between trainees and experienced instructors were identified. It was verified the existence of some significant relationships between the frequency of feedback behaviors observed and instructors' self-perception, in each group, as well it was verified some significant relationships between the frequency of feedback behaviors observed and participants' preferences.*

*With the development of this work it is expected give some knowledge contributes, about feedback behavior in fitness context, inviting reflection on this subject.*



## **Capítulo I – Introdução, objetivos e organização do trabalho**

---

Neste capítulo é realizado um enquadramento desta investigação, sendo apresentada a introdução, que contempla o contexto geral do tema, define os objetivos da pesquisa e explica como está estruturado e organizado todo o trabalho.

---

# 1. Introdução

Na atualidade vivemos rodeados por uma sociedade em que a atividade física desempenha um papel singular (Dosil, 2003), sendo cada vez mais os indivíduos que se dedicam à prática de atividade física, de forma recreativa e informal (Dosil, 2001). Um estudo realizado sobre os hábitos de prática de atividade física de cidadãos europeus (Eurobarometer, 2010) demonstrou que, em média, 33% dos portugueses pratica regularmente ou com alguma regularidade uma atividade física.

A qualidade de vida é fundamental para os indivíduos, representando uma necessidade premente (Tahara & Filho, 2009). São também as preocupações com a estética, a interação social e o reconhecimento da importância da atividade física para a obtenção de ganhos em termos de saúde e qualidade de vida, que têm influenciado os indivíduos na procura de ginásios (Moutão & Alves, 2005), tornando estes locais bastante populares e procurados para conseguir atingir tais objetivos. Ao longo das últimas décadas o ambiente em ginásios alterou-se bastante. Para além de ter existido uma procura pela generalidade das atividades de fitness, o número de instalações deste género e de indivíduos praticantes deste tipo de atividades cresceu de forma acentuada (EHFA, 2012). Atualmente continua a verificar-se uma procura contínua pelas atividades de fitness, atividades estas que se dividem em dois grandes grupos distintos, as atividades individuais, como o treino personalizado, a musculação ou o cardiofitness e as atividades de grupo, como a aeróbica, o *step*, a hidroginástica, o *indoor cycling*, a ginástica localizada (localizada) ou o *hip hop*, (entre outras). Pelas suas características, a prática regular de atividades deste género torna-se essencial para a obtenção de melhorias ao nível da saúde e do bem-estar, em termos físicos, mentais e ou sociais (ACSM, 2009). Urge, pois, conhecer este fenómeno, bem como as suas principais características.

O grande desafio colocado às entidades que prestam serviços na área do fitness prende-se, essencialmente, com a atração de novos consumidores, bem como conseguir manter os já conquistados (Gomes, Chagas, & Mascaranhas, 2010). Desta forma, uma das preocupações de gestão no mundo do fitness é a prestação de um serviço de qualidade, que leve à satisfação dos seus praticantes, tendo os instrutores um papel muito ativo neste sentido (Papadimitriou & Karateroliotis, 2000). O instrutor é um interveniente direto na prestação destes serviços, devendo o seu comportamento e performance serem considerados (Murray & Howat, 2002; Papadimitriou & Karateroliotis, 2000).

É importante que o instrutor, periodicamente, avalie a sua intervenção, para assim ajustar a sua atuação, em função das necessidades dos praticantes (Rinne &

Toropainen, 1998). Ter noção dos seus comportamentos, ao nível da atuação pedagógica, é variável incontornável para otimizar a intervenção dos instrutores, junto dos praticantes. Perceber qual a auto-perceção dos instrutores em relação aos comportamentos que realizam nas sessões, poderá constituir um fator de êxito na relação instrutor-praticante. Para Francis e Seibert (2000) os instrutores de fitness não podem esquecer na sua atuação, que o seu comportamento tem um grande impacto no ambiente da sua classe.

O elevado nível de perceção de competência, eficácia, divertimento, satisfação e motivação, são alguns dos aspetos que levam os indivíduos a aderirem e a manterem-se na prática de atividades, tendo os instrutores um papel importante para que estes objetivos sejam alcançados. As qualidades do instrutor, o seu comportamento pedagógico e tipo de liderança são dos fatores mais importantes que os praticantes identificam nos programas de exercício que mais gostam (Blanco, Sicilia, Gil, Roca, & Sánchez, 2003). Assim sendo, poderá ser, particularmente, importante que os instrutores tenham um comportamento que vá ao encontro do que os praticantes preferem (Franco & Simões, 2006), para que seja mantida a adesão à prática de exercício, evitando o abandono.

É importante que a satisfação dos praticantes seja uma preocupação constante dos instrutores, pois, como constataram Collishaw, Dyer e Boies (2008) existe uma relação positiva entre a satisfação dos praticantes e consequente fidelização para com o instrutor de fitness, quando este comunica com entusiasmo. Também Wininger (2002) concluiu que a habilidade dos instrutores em comunicar durante a instrução é uma característica que prediz significativamente a perceção de divertimento dos praticantes, durante as sessões de ginástica aeróbica. Os instrutores desempenham um papel crítico e decisivo, quando interagem e comunicam com os seus praticantes.

A performance em desporto é um processo bastante complexo que resulta da interação de um conjunto de variáveis, entre as quais a dimensão psicossocial da atividade desportiva, através das relações interpessoais. A relação existente entre o treinador e o atleta é de uma importância fulcral, apresentando um carácter multidimensional no que concerne à performance desportiva (Chelladurai, 1984; Serpa, 1996). Nesta ótica, surge a preocupação com a eficácia pedagógica da relação instrutor-praticante, isto é, com a forma como o instrutor se consegue relacionar e comunicar com os praticantes e em que medida esse relacionamento contribui para a obtenção do sucesso na performance.

Algumas das estratégias que os instrutores podem adotar com o intuito de motivar os seus praticantes para manter a sua adesão, estão relacionadas com a emissão de feedback pedagógico (Carron, Hausenblas, & Estabrooks, 1999) através de:

providenciar reforço específico dos comportamentos positivos dos praticantes, encorajar antes e depois do exercício e após a realização de um erro, focar-se nos aspetos positivos durante a instrução, emitir feedbacks específicos, emitir feedbacks avaliativos, bem como gratificar e recompensar o esforço e habilidade dos praticantes imediatamente após a atividade. O praticante dispõe, assim, de determinados tipos de informação, fornecidos em grande parte pelo instrutor, que poderão ser utilizados para melhorar ou corrigir a sua prestação nas tarefas e assim melhorar a sua performance motora (Seibert & Francis, 2000). O instrutor deve, sempre que possível e considerar oportuno, reforçar a performance dos seus praticantes de uma forma positiva e individual, com o objetivo de aumentar a sua motivação para a prática (Young & King 2000). Allen e Howe (1998), embora no contexto do treino, verificaram também que a habilidade do atleta e o feedback do treinador são variáveis que predizem significativamente a satisfação dos atletas com o treinador. Uma perceção dos atletas de uma maior frequência de feedbacks positivos do treinador (elogios, descrição da forma como o aluno realizou bem o exercício, encorajamentos e correções) está relacionada com maiores níveis de satisfação dos atletas com o treinador. Também, Amorose e Horn (2001) afirmam que a motivação intrínseca dos praticantes aumenta com o comportamento do líder baseado no feedback.

Um instrutor poderá, assim, influenciar positivamente ou negativamente a prestação dos praticantes através da sua capacidade de saber comunicar; sendo o feedback um elemento essencial para modificar o comportamento e a prestação motora destes. As principais funções do feedback são informar, avaliar e corrigir a prestação motora dos praticantes. Como tal, este é um comportamento fundamental para a aprendizagem e melhoria da performance motora (Piéron, 1999; Sarmento, 2004). É importante que os instrutores utilizem este tipo de comportamento nas sessões das atividades de fitness, para, assim, os praticantes aprimorarem a sua performance.

Torna-se fundamental que sejam criados instrumentos, que permitam obter uma visão sobre várias perspetivas nos diferentes contextos de intervenção. Observar o comportamento dos instrutores na sua intervenção (comportamento observado), perceber se estes têm noção do seu comportamento (auto-perceção dos instrutores), saber quais as preferências dos praticantes relativamente aos comportamentos, que devem ser adotados pelos instrutores na sua intervenção (preferências dos praticantes), poderá constituir-se como um fator de êxito, na atuação pedagógica dos instrutores e consequentemente na relação instrutor-praticante.

No entanto, a emissão de feedbacks pode depender também da formação e experiência profissional dos seus intervenientes. Alguns estudos (Piéron, 1999; Rosado, 2000) demonstraram que a experiência profissional e as habilitações

acadêmicas têm influência no processo de diagnóstico e de prescrição pedagógica, tendendo os profissionais mais experientes e qualificados a ter uma maior competência neste processo.

De acordo com Rodrigues (1997) a relação pedagógica em desporto baseia-se essencialmente na interação de cinco variáveis: as variáveis de presságio, de processo, de produto, de contexto e de programa. Embora este modelo seja apresentado no contexto do treino, pode ser considerado para reflexão no contexto do fitness. Segundo este autor, as variáveis de presságio referem-se às características do treinador capazes de influenciar e intervir no processo de ensino (experiência profissional, formação, conhecimentos e características pessoais como a motivação, a inteligência, a personalidade e valores). As variáveis de processo dizem respeito aos comportamentos tidos pelos intervenientes durante o ensino de uma atividade, tratando-se essencialmente de identificar as ações dos principais intervenientes do processo de treino (treinador, atletas, pais, dirigentes, massagista). No que diz respeito às variáveis de produto, as mesmas identificam-se com os resultados do ensino de uma atividade, mais precisamente com os aspetos que afetam o atleta depois da participação numa atividade (aspetos educativos, melhoria das qualidades técnicas, aprendizagens e atitude perante a atividade). As variáveis de contexto referem-se às condições a que o treinador tem que se ajustar (condições materiais, nível dos atletas, envolvimento). Quanto às variáveis de programa, as mesmas identificam-se com os objetivos e os conteúdos do treino.

Assim, o presente estudo surge no seguimento de diversas investigações realizadas anteriormente, integrando variáveis de presságio e de processo, considerando o modelo de relação pedagógica de Rodrigues (1997). Pretende-se estudar, mais especificamente, o comportamento de feedback dos instrutores de fitness, com diferentes níveis de experiência profissional, na atividade de localizada, bem como, conhecer as suas perceções em relação ao comportamento de feedback e as preferências dos praticantes em relação a esse comportamento.

Apesar dos inúmeros trabalhos e investigações existentes quanto a diferentes modalidades desportivas, não são muitos os que incidem na área da intervenção pedagógica em atividades de fitness. Pretende-se, assim, centrar a presente investigação no comportamento de feedback no contexto do fitness, em particular na atividade de localizada, desenvolvendo e validando instrumentos para o efeito.

## 1.1 Objetivos

A presente investigação está, sobretudo, orientada para a procura de respostas a algumas questões relacionadas com o comportamento de feedback, dos instrutores de fitness, com diferentes níveis de experiência profissional, na atividade de localizada. Relacionar dados, vindos de várias perspetivas, relativamente ao comportamento de feedback dos instrutores de localizada, poderá constituir-se como um método que contribua para uma melhor compreensão do processo de ensino das atividades físicas, permitindo desta forma aos instrutores, planear e intervir tendo em conta as preferências dos seus praticantes.

Assim sendo, foram definidos como objetivos do presente trabalho, os seguintes:

- Desenvolver, validar e realizar uma aplicação piloto de um Sistema de Observação do Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo (SOFIF-AG);
- Desenvolver e validar um questionário acerca do comportamento de feedback dos instrutores de fitness em aulas de grupo (QUEFIF-AG), em duas versões (auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes);
- Caracterizar o comportamento de feedback dos instrutores estagiários e dos instrutores experientes nas sessões de localizada, e verificar se existem diferenças significativas ao nível da emissão de feedbacks, entre estes dois grupos de instrutores;
- Verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e experientes e a sua auto-perceção relativamente à frequência desses comportamentos, nas sessões de localizada;
- Caracterizar as preferências dos praticantes da atividade de localizada, no que diz respeito à frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores, nas sessões de localizada, bem como verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes, nas sessões de localizada.

## **1.2 Organização do trabalho**

No que se refere à estrutura do presente trabalho, optou-se por apresentar uma estrutura baseada em estudos individuais, que de alguma forma permite uma diferenciação particular dos objetivos específicos pelos respetivos estudos. A presente dissertação está estruturada em três capítulos essenciais, de modo a clarificar e exponenciar os objetivos de cada um deles de forma faseada.

**Capítulo I** – Neste capítulo é apresentada a introdução, que contempla o contexto geral do tema, define os objetivos da pesquisa, e explica como está estruturado e organizado todo o trabalho.

**Capítulo II** – Neste capítulo são apresentados cinco estudos, que pretendem dar resposta aos objetivos definidos. Em baixo, pode-se observar o título de cada estudo.

- Estudo 1: Desenvolvimento, validação e aplicação piloto do Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo (SOFIF–AG).
- Estudo 2: Desenvolvimento e validação do Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo (QUEFIF–AG): versões auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes.
- Estudo 3: O feedback dos instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional: caracterização e comparação entre grupos.
- Estudo 4: O feedback dos instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional: relação entre comportamento observado e auto-perceção.
- Estudo 5: O feedback dos instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes: relação entre comportamento observado e preferências.

**Capítulo III** – Neste capítulo, são apresentadas as considerações finais de todo o trabalho, onde é realizada uma síntese conclusiva dos estudos realizados, discutidas algumas implicações para a prática profissional, bem como elaboradas recomendações e orientações para estudos futuros.

## 2. Referências bibliográficas

- Allen, B., & Howe, L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20 (3), 280-299.
- American College of Sports Medicine (ACSM) (2009). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2001). Pré to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: relationship with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355-373.
- Blanco, R., Sicilia, A., Gil, M., Roca, J., & Sánchez, F. (2003). *Desarrollo de un programa de adherencia en las escuelas deportivas de la facultad de ciencias de la actividad física y del deporte de granada*. Paper presented at the II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte - Deporte y Calidad de Vida, Granada., Granada.
- Carron, A., Hausenblas, A., & Estabrooks, A. (1999). Social influence and exercise involvement. In S. Bull (Ed.), *Adherence Issues in Sport and Exercise* (pp. 1-17). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6 (1).
- Collishaw, A., Dyer, L., & Boies, K. (2008). The Authenticity of Positive Emotional Displays: Client Responses to Leisure Service Employees. *Journal of Leisure Research*, 40 (1), 23-46.
- Dosil, J. (2001). La psicología del deporte desde el ámbito aplicado. In J. Dosil (Ed.), *Aproximación a la psicología del deporte*. Ourense: Ediciones Gersam.
- Dosil, J. (2003). Aproximación conceptual: ciencia, actividad física y deporte. In J. Dosil (Ed.), *Ciencias de actividad física y del deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Eurobarometer (2010). *Sport and Physical Activity. Special Eurobarometer 334/Wave 72.3*. Brussels: European Commission.
- European Health & Fitness Association (EHFA) (2012). *European Health & Fitness Association, Annual Report*. Brussels.
- Francis, L., & Seibert, R. (2000). Teaching a group exercise class. In D. Green (Ed.), *Group fitness instructor manual*. San Diego: American Council on Exercise (ACE).
- Franco, S., & Simões, V. (2006). *Participants' perception and preference about Body Pump® instructors' pedagogical feedback*. Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science. Lausanne - Switzerland.
- Gomes, I., Chagas, R., & Mascaranhas, F. (2010). A indústria do Fitness, a mercantilização das práticas corporais e o trabalho do professor de Educação Física: o caso Body Systems. *Revista Movimento*, 16(4), 169-189.
- Moutão, J., & Alves, J. (2005). *Motivos para a prática de actividades de fitness*. Paper presented at the I Congresso Internacional de Psicologia do Desporto e da Actividade Física. Rio Maior/Lisboa.
- Murray, D., & Howat, G. (2002). The relationships among service quality, value, satisfaction, and future intentions of customer at an Australian sports and leisure centre. *Sport Management Review*, 5 (1), 25-43.
- Papadimitriou, A., & Karateroliotis, K. (2000). The service quality expectations in private sport and fitness centers: A reexamination of the factor structure. *Sport Marketing Quarterly*, 9 (3), 157-164.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Rinne, M., & Toropainen, E. (1998). How to lead a group - practical principles and experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, 69-76.



- Rodrigues, J. (1997). *Os Treinadores de Sucesso. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). *Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas*. Lisboa: Serviço de Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Seibert, R., & Francis, L. (2000). Group Fitness Instructor Manual. ACE's Guide For Fitness Professionals,. In D. Green (Ed.), *Teaching a Group Exercise Class*. San Diego: ACE.
- Serpa, S. (1996). A relação treinador-atleta In J. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: Sistemas humanos e organizacionais.
- Tahara, A., & Filho, S. (2009). Atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) e academias de ginástica: motivos de aderência e benefícios advindos da prática. *Revista Movimento*, 15(3), 187-208.
- wininger, S. R. (2002). Instructors' and classroom characteristics associated with exercise enjoyment by females. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 395-398.
- Young, D., & King, A. (2000). Group Fitness Instructor Manual. ACE's Guide for Fitness Professionals In D. Green (Ed.), *Adherence and Motivation*. San Diego: ACE.

## Capítulo II – Estudos

---

Neste capítulo são apresentados os cinco estudos realizados, que pretendem dar resposta aos objetivos definidos, designadamente:

**Estudo 1** – Desenvolvimento, validação e aplicação piloto do sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF – AG).

**Estudo 2** – Desenvolvimento e validação do questionário de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (QUEFIF-AG), versões auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes.

**Estudo 3** – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional, caracterização e comparação entre grupos.

**Estudo 4** – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional, relação entre comportamento observado e auto-perceção.

**Estudo 5** – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes, relação entre comportamento observado e preferências.

---

**Capítulo II.I – ESTUDO 1 – Desenvolvimento, validação e aplicação piloto do sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF-AG)**

---

***STUDY 1 – Development, validation and pilot application of an observation system feedback instructors' behavior, in group fitness classes (SOFIF-AG)***

---

## RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo desenvolver e validar um sistema de observação que permita observar os comportamentos de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo no contexto do fitness (SOFIF-AG), sendo que os procedimentos metodológicos a concretizar num processo desta natureza foram apresentados. Para testar a funcionalidade do instrumento, foi realizada uma aplicação piloto do mesmo numa amostra de 12 instrutoras de 4 atividades diferentes (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada). Verificou-se que o SOFIF-AG, constituído por 11 dimensões e 45 categorias, apresentou fiabilidade e validade. Os resultados indicam que o comportamento de feedback dos instrutores, em aulas de grupo, pode ser codificado com recurso a este instrumento. Concluiu-se que o SOFIF-AG mapeia aspetos fundamentais do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo e, como tal, pode ser utilizado para estudar aspetos relevantes no âmbito do comportamento de feedback em diferentes atividades de grupo no contexto do fitness.

**Palavras-chave:** observação, comportamento do instrutor, feedback, exercício.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to developed and validated an observation system instrument that allow to observe the feedback instructors' behaviors in group fitness classes, namely SOFIF-AG. For that, all the methodologies procedures were presented. For test the instrument functionality, a pilot application of the SOFIF-AG was made to a sample of 12 instructors of 4 different group fitness classes (aquafitness, indoor cycling, step and group resistance training). It was verified that the SOFIF-AG, composed with 11 dimensions and 45 categories, had reliability and validity. The results indicated that the feedback instructors' behaviors, in group fitness classes, could be codified using this instrument. It was conclude that the SOFIF-AG maps fundamental aspects of the feedback instructors' behaviors, in group fitness classes, and can be used to study relevant features of feedback instructors' behavior in different group fitness activities.

**Key words:** observation, instructor behavior, feedback, exercise.

## 1. Introdução

O comportamento do indivíduo que lidera uma classe em situação de ensino, tem sido alvo de estudos que procuram identificar e analisar o processo de ensino-aprendizagem, em particular no contexto da educação física e treino. Mais recentemente também no contexto do fitness esta tem sido uma preocupação, sendo que os estudos realizados no âmbito da educação física e treino têm-se constituído como referências para o desenvolvimento de estudos similares neste contexto.

Ensinar é uma atividade complexa, que pressupõe por parte do professor, a tomada de decisões pró-ativas, planeamento das aulas, bem como, interação com o aluno, sendo o objetivo fundamental da atuação do professor, que o aluno aprenda e melhore a sua performance (Murcia & Oliveira, 2002).

Independentemente do contexto onde atua, cabe ao professor aumentar o nível de habilidade do aluno, fazendo-o alcançar os objetivos desejados, sendo que para tal, é determinante que o professor saiba intervir pedagogicamente, utilizando estratégias adequadas como individualizar a aprendizagem, diagnosticar dificuldades, orientar e corrigir (Franco, 2002).

Sarmento (2004) afirma que o treinador é considerado como um condutor do processo desportivo. Este exerce uma influência direta sobre os seus atletas, sendo que através da utilização de uma liderança e comunicação adequada será possível visar a aquisição de novos comportamentos e modificar outros já adquiridos por parte dos atletas. Sarmento (2004, p. 71) entende inclusive que *“o ato pedagógico já não acontece ao acaso, ele é pensado, refletido e fruto de um processo racional, regido por princípios, objetivos e finalidades”*.

Segundo Kennedy e Yoke (2005), a instrução adequada é uma competência fundamental, para se ser bom instrutor. Já para, Pestana (2006) um treinador poderá influenciar positivamente ou negativamente a prestação do desportista através da sua capacidade de saber comunicar; sendo o feedback um elemento essencial para modificar o comportamento e a prestação motora do desportista. Torna-se então importante realizar um esforço de reflexão da atividade profissional do treinador, conhecer as técnicas de ensino que facilitem as aprendizagens, entender o processo específico de ensino-aprendizagem, já que este exerce uma influência sobre os seus atletas no sentido de obter valores acrescidos de rendimento e performance consubstanciando-se inclusive na modificação de estruturas psico-motoras, cognitivas e sócio afetivas (Sarmento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998).

De acordo com Rosado, Virtuoso e Mesquita (2004), o fator de eficácia na atuação do treinador está inteiramente relacionado com a competência para diagnosticar erros de

nível técnico e para prescrever soluções. Segundo estes autores saber diagnosticar erros, determinar a sua importância e causas, bem como posterior correção, são umas das responsabilidades do treinador, sendo que estas condições tornam-se fundamentais para a melhoria da performance dos atletas. Assim para a aquisição e desenvolvimento de determinada habilidade motora, o feedback é um fator indispensável para a aprendizagem (Cunha, 2003).

Piéron (1999) considera que o feedback é o ponto de união entre dois fenómenos complementares a aprendizagem e o ensino, onde a utilização sistemática do feedback, assume-se como elemento regulador nesse processo (Estrela, 1994).

Piéron (1996) considera o feedback pedagógico, como uma relação personalizada entre o professor e o aluno. Para este autor, o feedback resulta de um conjunto de decisões a tomar pelo professor, decisões essas que passam pela observação e identificação dos erros no aluno, decidir em reagir ou não reagir, determinar a natureza e a causa do erro, intervir e seguir o seu feedback que se traduz no comportamento após reação. Algumas das finalidades principais do feedback são ajudar o outro a realizar algo de diferente no futuro, proporcionar melhorias nas relações interpessoais, bem como melhorar comportamentos e habilidades (Pestana, 2006). Durante a realização de uma tarefa motora, o praticante dispõe de determinados tipos de informação, fornecidos em grande parte pelo instrutor, que poderão ser utilizados para melhorar ou corrigir a sua prestação nas tarefas seguintes e assim melhorar a sua performance desportiva (Seibert & Francis, 2000). Essa informação, mais propriamente retroação, é designada por feedback pedagógico. *“O feedback resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e processamento de informação pertinente recolhida durante uma observação formal (com utilização de sistemas de observação) ou informal (baseada na simples competência profissional), envolvendo não só a análise da resposta motora do aluno mas, também, do ambiente em que ela se desenvolve.”* (Rosado, 1997, p. 48).

O comportamento dos intervenientes, em situação de ensino-aprendizagem, têm sido alvo de um grande número de estudos que procuram identificar e analisar o processo de ensino. Investigações realizadas anteriormente revelaram que o feedback pedagógico assume um papel muito importante no desempenho da tarefa do aluno, chegando a melhorá-la em situações desgastantes e desmotivantes. Um período sem feedback pode desmotivar o aluno. Manter os alunos informados da sua performance pode motivá-los e levá-los a exercer mais esforço na tarefa, o que os pode beneficiar em termos da aprendizagem (Schmidt, 1993).

Os progressos numa aprendizagem estão dependentes de um conjunto de fatores, entre os quais, a necessidade de feedback regular, acerca dos resultados da prática

física (Rosado, 1997). A frequência, mas também a especificidade das intervenções, parece associar-se aos ganhos dos alunos (Piéron, 1999; Rosado, 1997).

O feedback pode ser dividido em duas classes: feedback intrínseco e feedback extrínseco. O feedback intrínseco refere-se às informações acerca dos próprios movimentos, recebidas através dos canais sensoriais. Este tipo de feedback é bastante útil na aprendizagem das tarefas motoras, dado que permite ao sujeito ter alguma noção do sucesso da sua execução (Schmidt & Lee, 1999). Embora o feedback intrínseco permita obter informação acerca de alguns aspetos acerca da execução motora, alguns outros não são facilmente reconhecidos pelo executante, existindo assim a necessidade de haver referências que possibilitem corrigir a tarefa (Rosado, 1997; Schmidt & Lee, 1999). O feedback extrínseco refere-se à informação, acerca de uma tarefa motora, providenciada externamente (Schmidt & Lee, 1999). O feedback extrínseco desempenha uma função importante, tendo um duplo papel, de fonte de informação suplementar e de elemento de motivação (Piéron, 1999).

Pode-se considerar o feedback pedagógico como a reação do instrutor à prestação cognitiva e/ou motora do praticante relacionada com os objetivos da aprendizagem, e como um dos comportamentos de ensino mais influentes na aprendizagem, de tal forma, que segundo Young e King (2000), o instrutor deve, sempre que possível e considerar oportuno, reforçar a performance dos seus praticantes de uma forma positiva e individual, com o objetivo de aumentar a sua motivação para a prática desportiva.

Para Piéron (1999), o estudo e análise do que se passa numa aula, a observação dos comportamentos dos professores e dos seus alunos, bem como as relações entre estes, são fundamentais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para este autor a observação sistemática torna-se um instrumento fundamental para o efeito, constituindo-se como um método de recolha de dados destinados a representar fielmente a realidade. A observação é um procedimento que nos permite conhecer a realidade e o modo de atuação dos profissionais para poder analisar, refletir e atuar sobre essa prática (Carosio, 2001), sendo provavelmente a primeira atividade científica do homem, pois este, através da utilização da observação criou mecanismos para aprender e evoluir (Sarmiento, 2004). A necessidade de observar os intervenientes pedagógicos e colher informações sobre o seu comportamento através da observação direta e sistemática em situações e contextos naturais é, segundo Sarmiento (2004) um fator determinante para o sucesso pedagógico.

Ao longo dos anos foram sendo criados e desenvolvidos instrumentos que permitem estudar a atuação pedagógica dos professores e treinadores nomeadamente ao nível do comportamento de feedback em diversos contextos (Fishman & Anderson, 1971;

Fishman & Tobey, 1978; Gerry & De Marco, 2008; Gilbert, Trudel, Gaumond, & Larocque, 1999; Rodrigues, 1993; Rosado, 1997; Sarmiento, Leça-Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1990). Ainda assim na literatura não foi encontrado nenhum instrumento desta natureza, validado especificamente para o contexto das aulas de grupo na área do fitness. Segundo Santos et al. (2009), torna-se fundamental a utilização de sistemas de observação que estejam ajustados e adequados ao objeto e contexto do estudo em causa. Estes autores vão mais longe afirmando a importância de construir instrumentos que permitam uma recolha detalhada dos dados acerca dos comportamentos que se pretendem estudar em determinado contexto.

O presente estudo tem como campo de aplicação as aulas de grupo no contexto do fitness. O fitness e as atividades de grupo que o integram, oferecem-se particularmente pertinentes para a realização de estudos que assentam na problemática da intervenção pedagógica dos instrutores. Tal como referem Faille-Deutekom et al. (2012), os profissionais que trabalham em centros de fitness têm um papel fundamental para o setor, sendo que os instrutores em particular, assumem uma posição muito importante devido ao contacto direto que estes têm com os praticantes, podendo mesmo serem a chave para o sucesso dos clubes de fitness. Considerando que a atuação dos instrutores é determinante para o sucesso das entidades ligadas ao setor do fitness, estes autores afirmam que são escassas as investigações que se debruçam sobre esta questão tornando-se assim fundamental o desenvolvimento de estudos sobre esta temática.

Tendo em conta que nenhum dos instrumentos de observação sistemática disponíveis, encontrados na literatura, davam resposta à totalidade dos problemas e objetivos na análise multidimensional do feedback pedagógico no contexto do fitness em aulas de grupo, procedeu-se ao desenvolvimento e validação de um sistema de observação para o efeito, tendo como base as referências teóricas e metodológicas descritas na literatura, bem como alguns sistemas de observação existentes e conhecimento empírico da realidade.

O sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo, designado por SOFIF-AG, terá como propósito fundamental realizar uma análise multidimensional, sob várias perspetivas, do feedback pedagógico dos instrutores de fitness nas aulas de grupo (*aeróbica, step, indoor cycling, localizada, hidroginástica, hip hop,...*). O SOFIF-AG foi construído com o intuito de proporcionar aos instrutores, diretores técnicos de ginásios e investigadores, uma forma de aceder, com maior objetividade às informações que refletem os comportamentos de feedback pedagógico de instrutores de fitness em aulas de grupo.



## 2.1 Atividades de Fitness

Tendo por referência o contexto em que a presente investigação se realiza, torna-se fundamental que seja efetuada uma caracterização acerca das atividades fitness, com especial ênfase para as atividades de hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada. Importa realizar esta caracterização, considerando que durante o processo de construção e validação do SOFIF-AG, foi realizado um estudo piloto para testar a sua funcionalidade e versatilidade em diferentes atividades de grupo. Note-se que apenas se pretende realizar um breve enquadramento das atividades e não o de realizar uma revisão exaustiva sobre cada uma das mesmas.

Assim no contexto do presente estudo serão consideradas como atividades de fitness as que habitualmente são praticadas no âmbito dos ginásios. Segundo Franco e Santos (1999), Jane Fonda foi uma das intervenientes pioneira no desenvolvimento de um programa denominado *Aerobic Dance* nos EUA, programa este que consistia num novo método de treino no qual se combinavam passos de dança, saltos e corrida com exercícios localizados, realizados ao ritmo de músicas alegres e cativantes. Segundo Santos e Correia (2011), na década de 70, dois atores americanos tiveram um grande impacto na indústria do fitness, por um lado Arnold Schwarzenegger que popularizou o benefício do treino de força e por outro Jane Fonda que filmou um conjunto de filmes que ajudaram a difundir as aulas de aeróbica.

Após o aparecimento da aeróbica e a partir do início dos anos 80, assiste-se a uma grande expansão e aceitação desta atividade na Europa. Sendo que começam a surgir organizações e associações ligadas ao fitness que de alguma forma também contribuíram para a sua afirmação e evolução, nomeadamente: International Dance and Exercise Association (IDEA); American Fitness & Aerobics Association (AFAA); American Council on Exercise (ACE); American College of Sports Medicine (ACSM).

Nos anos 90 são sentidas grandes evoluções ao nível da apresentação de novos serviços, como por exemplo o *indoor cycling*, *yoga*, *pilates*, treino de força, treino personalizado, *step*, programas para crianças e programas para seniores (Tharret & Peterson, 2006). Nesta década em Portugal, segundo Marivoet (2001), a população portuguesa ao nível deste tipo de atividades praticava essencialmente aeróbica, *step*, *hip hop*, localizada, hidroginástica, e dança.

A partir do final dos anos 90, segundo Santos e Correia (2011), Portugal foi alvo de uma elevada internacionalização, dando-se o início da entrada de operadores estrangeiros onde se verifica um forte incremento ao nível de programas e atividades de fitness adquiridos em *franchising* que vigoram até aos dias de hoje (ex. atividades

*Les Mills*). Na realidade, estes autores ao nível da evolução do fitness em Portugal definem dois períodos, designadamente: o período inicial (até final dos anos 90), caracterizado essencialmente por apresentação dos serviços em horários reduzidos, oferta compartimentada e o mapa das aulas era elaborado em função da expectativa do cliente; por sua vez o período moderno (a partir do final dos anos 90) caracteriza-se essencialmente pela apresentação dos serviços em horários mais alargados, a oferta é denominada “*all inclusive*” aulas que são descritas “*por serem flexíveis e altamente tolerantes à heterogeneidade*” (Santos & Correia 2011, p. 51) o mapa de aulas é preenchido por diversas aulas com características diferenciadas, sendo estas “*flexíveis à entrada de novos alunos e alunos com condições de treino diferentes*” (Santos & Correia 2011, p. 53), bem como à introdução de produtos personalizados (ex. treinos *one-to one*) e novas máquinas e equipamentos (ex. kinesis, TRX). Apesar da existência de diferenças entre o período inicial e o período moderno, ainda assim existem um conjunto de atividades de fitness que continuam a perdurar no tempo e que resistem às novas tendências estando presentes na oferta dos ginásios. Entre essas atividades encontram-se a hidroginástica, o *indoor cycling*, o *step* e a localizada, as quais irão ser objeto de estudo na presente investigação, (na aplicação piloto do instrumento no processo de validação) e por conseguinte, serão caracterizadas de uma forma breve, seguidamente.

### **2.1.1 Hidroginástica**

A hidroginástica é uma atividade constituída por exercícios praticados na água, com os pés apoiados no chão ou em suspensão, podendo os exercícios serem realizados em água rasa (*shallow water*) ou em água profunda (*deep water*). O instrutor encontra-se no cais da piscina a lecionar a sessão e os praticantes dentro de água. Podem ser utilizados exercícios rítmicos, cardiorrespiratórios e localizados, utilizando-se o efeito da resistência e flutuação da água com ou sem auxílio de materiais, como sobrecarga de trabalho. No que diz respeito à temperatura da água, para a prática desta atividade é sugerida uma amplitude térmica que se situe entre os 27º C e os 29º C (Teixeira, Pereira, & Rossi, 2007).

Segundo AEA (2001), esta atividade é praticada em grupo e a música pode ser usada para motivar, manter o ritmo, ou alcançar a intensidade desejada.

A duração deste tipo de aulas normalmente varia entre os 45 e 60 minutos e sua estrutura pode ser composta por cinco fases (AEA, 2001; Teixeira et al., 2007): aquecimento, parte aeróbia, retorno à calma, parte localizada e relaxamento/alongamentos. Note-se que eventualmente outros formatos de aula

podem ser utilizados. Por exemplo existem aulas inteiramente dedicadas ao trabalho de força e resistência muscular, sem incluir parte aeróbia.

### **2.1.2 Indoor cycling**

Segundo Villalba (2007), o *indoor cycling* é uma atividade de grupo realizada sobre uma bicicleta estacionária ao ritmo de música. Esta atividade é essencialmente praticada em regime aeróbio, em que o trabalho é essencialmente cardiovascular e onde os músculos dos membros inferiores têm uma participação muito ativa. Nesta atividade são realizadas técnicas que têm por objetivo transferir para o interior da sala de exercício situações de ciclismo exterior. Tanto o instrutor como os praticantes encontram-se em cima da bicicleta, podendo serem utilizadas as posições de sentado ou em pé, podendo ser colocada mais ou menos resistência na ação de pedalar, bem como variar a sua cadência.

Os principais objetivos das sessões de *indoor cycling* prendem-se essencialmente com a diminuição da percentagem de massa gorda corporal, desenvolvimento da resistência cardiorrespiratória, desenvolvimento da resistência muscular localizada (sobretudo dos membros inferiores) e sensação de bem-estar físico e psicológico.

A duração de uma sessão de *indoor cycling* situa-se normalmente entre os 30 e os 50 minutos. A sua estrutura geralmente é composta por quatro fases (Villalba, 2007) nomeadamente: aquecimento, parte principal, retorno à calma e relaxamento/alongamentos.

### **2.1.3 Step**

A atividade de *step* caracteriza-se essencialmente por ser uma atividade de grupo, que consiste em subir e descer uma plataforma interruptamente, em que os movimentos são realizados em sincronia com a música (Franco & Santos, 1999). É uma atividade essencialmente aeróbia onde nas sessões normalmente são realizadas coreografias de acordo com o nível dos praticantes. No entanto, segundo Bonelli (2000), existem vários formatos alternativos de uma aula de *step* nomeadamente: *step* coreografado (consiste na realização de uma ou mais coreografias); *step* circuito (são criadas um conjunto de estações, onde em cada uma delas utilizando a plataforma de *step*, são praticados exercícios aeróbios ou exercícios para desenvolvimento da resistência ou força muscular); *step* intervalado (são realizados exercícios de alta intensidade alternados com exercícios de baixa intensidade). Contudo as sessões mais comuns são as de *step* coreografado. Neste tipo de sessão, os exercícios mudam frequentemente, estando o foco na utilização de exercícios dinâmicos envolvendo

grandes quantidades de massa muscular para provocar estímulo cardiorrespiratório, sendo o objetivo a realização de uma coreografia

Tipicamente as sessões de *step* coreografado são estruturadas por: aquecimento, parte fundamental, retorno à calma e relaxamento/alongamentos (Bonelli, 2000).

#### **2.1.4 Localizada**

A localizada é uma atividade de fitness onde o indivíduo repete séries de exercícios que utilizam a sobrecarga do próprio corpo e/ou de pesos livres (ex.: halteres, barras e caneleiras) para desenvolver a força e resistência muscular (Costa, 2000), podendo ainda serem utilizados elásticos ou outros materiais como forma de sobrecarga. De uma forma geral pode-se considerar a localizada como uma atividade que utiliza exercícios específicos localizados, onde o desenvolvimento desses mesmos exercícios deve ser baseado não só na estrutura do corpo humano como também nas suas funções (Aaberg, 2007). Note-se que nas atividades de grupo, quase sempre, os exercícios realizados são acompanhados com música, o que permite motivar os praticantes (Karageorghis & Deeth, 2002; Szabo & Griffiths, 2003; Tenenbaum et al., 2004), permite interpretar a música com os exercícios, marcar o ritmo de execução dos exercícios e ainda ter um maior controlo sobre o número de repetições realizadas ou o tempo no exercício (Franco & Santos, 1999). Os exercícios podem ser realizados em diversas velocidades de execução, bem como diversas posições do corpo (ex. em pé, em quatro apoios, deitado em decúbito ventral ou decúbito dorsal).

Para lecionar uma sessão de localizada o instrutor deve seguir uma estrutura previamente definida. De referir que no entanto, a mesma poderá sofrer ligeiras alterações com o desenrolar da sessão (Costa, 2000). Normalmente essa estrutura assenta nas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, relaxamento/alongamentos.

### 3. Objetivos

O comportamento de feedback é considerado um dos pontos fulcrais no processo ensino-aprendizagem (Piéron, 1999). É também considerado um instrumento de comunicação que pode ser utilizado estrategicamente pelos instrutores, para motivar e manter a adesão dos praticantes (Carron, Hausenblas, & Estabrooks, 1999).

Para analisar o comportamento de determinado indivíduo, utilizando a observação como método, torna-se necessário utilizar instrumentos adequados e adaptados às necessidades do contexto e da pesquisa. Ao nível do comportamento existe uma diversidade de situações que são suscetíveis de serem sistematicamente observadas, como tal torna-se importante prescindir de instrumentos estandardizados, desenvolvendo desta forma instrumentos de acordo com os contextos específicos que se pretendem estudar (Prudente, Garganta & Anguera 2004; Sarmiento 2004).

Assim sendo, o principal objetivo que se coloca com a elaboração do presente estudo é:

- Desenvolver e validar um sistema de observação do feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF-AG). Sendo a metodologia observacional uma das formas que se pode utilizar para estudar o comportamento humano (Anguera, Blanco, Losada, & Hernández, 2000), pretende-se dar a conhecer os passos para o desenvolvimento de um sistema de observação em aulas de grupo no contexto do fitness e ilustrar os caminhos seguidos para a respetiva validação.

Decorrente do processo de validação do SOFIF-AG, será realizada uma aplicação piloto deste instrumento para testar a sua funcionalidade, bem como proceder a uma análise descritiva dos comportamentos de feedback e da frequência de feedback por minuto emitido pelos instrutores de fitness em diferentes aulas de grupo de fitness (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada). Pretende-se desta forma criar um sistema de observação que permita registar, de forma fidedigna, os comportamentos de feedback de instrutores de fitness em diferentes atividades de aulas de grupo no âmbito do fitness.

## 4. Metodologia

### 4.1 Amostra

A amostra utilizada para a concretização do estudo piloto relativo à análise do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo, através da aplicação do sistema de observação denominado SOFIF-AG, foi constituída por 12 instrutoras de ginásios de Portugal da zona do Litoral-Centro, que aceitaram fazer parte desta investigação e que cumpriam os critérios de inclusão definidos, designadamente:

- serem do género feminino, já que se trata de uma aplicação piloto do SOFIF-AG, o género dos sujeitos poderia influenciar o comportamento de feedback dos instrutores (Oliveira, Simões, Alves, Alves, Rodrigues, Campos & Franco, 2013);
- pertencerem a ginásios e piscinas da zona do Litoral-Centro de Portugal, (Alenquer, Benedita, Leiria e Rio Maior), embora não tenha sido encontrado nenhum estudo acerca do assunto, as influências culturais de regiões poderiam eventualmente ter influência no comportamento de feedback das instrutoras;
- serem licenciadas em Desporto na área da Condição Física, uma vez que vários são os estudos que apontam para o facto de que a formação pode ter influência na atuação profissional (Malek, Nalbone, Berger, & Coburn, 2002; Petrica, Sarmiento, & Videira, 2004; Rosado, Pereira, Fernandes, & Martins, 1997; Simões & Franco 2006);
- possuírem pelo menos 5 anos de experiência como instrutora de fitness, pois utilizando por analogia a taxonomia de Berliner (1994, citado por Piéron 1996), esta apresenta 5 fases de desenvolvimento que permite situar os professores em diversos níveis de mestria profissional, sendo que é considerado “*professor eficaz*” aquele que possui 5 anos de prática ou mais na profissão. Foi também critério de inclusão possuírem pelo menos 5 anos de experiência na lecionação da respetiva atividade com uma frequência mínima de 3 sessões semanais, de forma a uniformizar a experiência profissional dos instrutores, considerando que alguns estudos indicam que a experiência profissional tem influência no processo de diagnóstico e de prescrição pedagógica (Moreira & Januário, 2004; Rodrigues, 1997a; Rosado, 2000; Simões, Franco & Rodrigues, 2009).

Foram observados e codificados os comportamentos de feedback de 3 instrutoras de cada uma das seguintes atividades: *step*, localizada, *indoor cycling* e hidroginástica.

Relativamente às suas características, as idades das instrutoras variaram entre os 24 e os 48 anos ( $M \pm DP = 31,50 \pm 6,14$ ); com experiência profissional como instrutora de fitness que variou entre os 6 e os 26 anos ( $M \pm DP = 9,83 \pm 5,52$ ). Quanto à experiência específica na leção das atividades que as instrutoras foram observadas, esta variou entre os 5 e os 17 anos ( $M \pm DP = 8,25 \pm 3,75$ ). Todas as instrutoras eram licenciadas em Desporto na área da Condição Física, sendo que o tempo que possuíam a licenciatura variava entre os 5 e os 8 anos ( $M \pm DP = 5,67 \pm 1,07$ ). Note-se que, todas as 12 sessões obedeceram a uma mesma estrutura nomeadamente: aquecimento, parte fundamental, retorno à calma e relaxamento/alongamentos.

A recolha de dados foi realizada mediante um pedido prévio de autorização ao responsável de cada entidade, às instrutoras e praticantes envolvidos. Todos deram o seu consentimento para fazerem parte desta investigação, cumprindo assim as recomendações éticas definidas por Harris e Atkinson (2009).

## **4.2 Instrumentos**

Um instrumento de recolha de dados é em princípio, segundo Vilelas (2009), um recurso que o investigador poderá utilizar para conhecer determinados fenómenos e deles extrair informação. O instrumento irá sintetizar em si todo o trabalho prévio da investigação, resumindo as aproximações do marco teórico ao fenómeno que se pretende estudar.

O presente estudo centra-se no desenvolvimento, validação e respetiva aplicação piloto de um sistema de observação para a análise do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo. Para desenvolvimento do instrumento recorreu-se à metodologia observacional conforme proposta por Anguera, Blanco, Losada e Hernández (2000). Serão realizados todos os procedimentos para desenvolvimento e validação de um instrumento desta natureza. Enquadrado no âmbito da metodologia observacional será realizado um estudo piloto de aplicação do SOFIF-AG, este estudo piloto caracteriza-se por ser ideográfico, pontual e multidimensional, conforme a classificação proposta por Anguera, Blanco e Losada (2001): ideográfico, considerando que a observação é centrada na análise de um indivíduo; pontual, considerando que será observada uma aula de grupo de cada um dos doze sujeitos que compõem a amostra; multidimensional, uma vez que o feedback será analisado sob diferentes perspetivas (dimensões e categorias).

O SOFIF – AG é constituído por várias dimensões e suas respetivas categorias, as quais se referem a aspetos fundamentais do feedback do instrutor. Esta abordagem é multidimensional abarcando diferentes dimensões em que se decompõe o ato

pedagógico ao nível do feedback. O feedback pode ser analisado sob várias perspetivas e, como tal, pretende-se assim com esta abordagem organizar as várias dimensões de análise e respetivas categorias.

### **4.3 Procedimentos**

Os procedimentos utilizados para desenvolver o SOFIF-AG, assim como para estabelecer a sua validade, foram suportados por recomendações presentes na literatura (Anguera et al., 2000; Anguera et al., 2001; Brewer & Jones, 2002; Mendo, Martínez, & Sánchez, 2010; Prudente et al., 2004) para além de corresponderem a passos utilizados em outros estudos que evidenciaram robustez na validação dos seus instrumentos (Costa, Garganta, Greco, Mesquita, & Maia, 2011; Franco, 2009; Gilbert et al., 1999b).

#### **4.3.1 Metodologia de desenvolvimento e validação do SOFIF-AG**

Segundo Brewer e Jones (2002), existe um conjunto de procedimentos que devem ser realizados para o desenvolvimento e validação de um sistema de observação. Segundo estes autores estes procedimentos assentam em cinco fases distintas, tal como é apresentado seguidamente de forma resumida:

- 1) Treino dos observadores e testagem da fiabilidade inter-observadores e intra-observador no que diz respeito ao sistema de observação já existente;
- 2) Aperfeiçoamento do sistema de observação, instrumento já existente, para o contexto das aulas de grupo de fitness;
- 3) Validação facial do novo sistema de observação por especialistas (*experts*);
- 4) Fiabilidade inter-observadores em relação ao novo sistema de observação;
- 5) Fiabilidade intra-observador em relação ao novo sistema de observação.

Posteriormente à concretização das fases descritas anteriormente, considera-se importante finalizar este processo de desenvolvimento e validação do instrumento, com a realização de um estudo piloto, que permita demonstrar a aplicabilidade e potencialidade do SOFIF-AG.

Para desenvolvimento e validação do SOFIF-AG, foram realizados os procedimentos anteriormente apresentados, tal como se pode observar seguidamente.



#### 4.3.1.1 Treino dos observadores e testagem da fiabilidade inter-observadores e intra-observador no que diz respeito ao sistema de observação já existente.

O sistema de observação existente já fora utilizado por Simões e Franco (2006), Franco e Simões (2006) e Simões, Franco e Rodrigues (2009) e é constituído por 7 dimensões e 27 categorias de feedback, tendo resultado de uma junção de várias dimensões de sistemas de observação conhecidos (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998; Schmidt & Lee, 1999), tal como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Sistema de observação de feedback (instrumento já existente).

quadro 1. Sistema de observação do feedback (instrumento já existente).

Dimensões	Categorias
Momento de Ocorrência	Concorrente – durante a execução da tarefa
	Terminal – após a execução da tarefa: <div> Imediato – imediatamente após a tarefa </div>
	Terminal – após a execução da tarefa: <div> Retardado – retardado no tempo após a tarefa </div>
Retrospectiva	Acumulado – feedback que representa uma acumulação de várias execuções realizadas anteriormente
	Separado – feedback acerca de cada execução de uma tarefa separadamente
Forma	Auditivo – apresentado de forma oral
	Visual – apresentado de uma forma não verbal, através de formas gestuais ou de demonstração
	Quinestésico – apresentado sob a forma de contacto ou manipulação corporal do praticante
	Misto – utilizando mais do que uma das formas atrás descritas em simultâneo: <div> Auditivo/Visual                       Auditivo/Quinestésico                       Visual/Quinestésico                       Auditivo/Visual/Quinestésico </div>
Objetivo	Avaliativo Positivo – juízo ou apreciação do resultado da execução, sem referência à sua forma, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical positiva. Ex.: “Está bem.”; “Bom.”; “Isso.”.
	Avaliativo Negativo – juízo ou apreciação do resultado da execução, sem referência à sua forma, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical negativa. Ex.: “Não está bem.”; “Está mal.”; “Não é isso.”.
	Prescritivo Positivo – informação acerca de como o praticante deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical positiva. Ex.: “Coloque os joelhos mais para trás.”; “Ponha o pescoço em posição neutra.”.

	<b>Prescritivo Negativo</b> – informação acerca de como o praticante deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical negativa. Ex.: “Não coloque os joelhos para a frente.”; “Não faça extensão do pescoço.”.
	<b>Descritivo Positivo</b> – informação acerca de como o praticante realizou a tarefa, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical positiva. Ex.: “Está a colocar os joelhos para a frente.”; “Está a fazer extensão do pescoço.”.
	<b>Descritivo Negativo</b> – informação acerca de como o praticante realizou a tarefa, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical negativa. Ex.: “Não está a colocar os joelhos para trás.”; “Não está com o pescoço em posição neutra.”.
	<b>Interrogativo</b> – interrogação ao praticante acerca da execução da tarefa. Ex: “Acha que os seus joelhos devem estar para a frente ou para trás?”; “Sente que o pescoço está em posição neutra?”.
<b>Afetividade</b>	<b>Positivo</b> – informação com o intuito de elogiar e encorajar a prestação do praticante
	<b>Negativo</b> – informação com o intuito de denegrir a prestação do praticante
<b>Direção</b>	<b>Individual</b> – a informação dada dirige-se apenas a um praticante
	<b>Grupo</b> – a informação dada dirige-se a mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes
	<b>Classe</b> – a informação dirige-se à totalidade dos praticantes
<b>Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback</b>	<b>Feedback isolado</b> – o professor emite um feedback e abandona de imediato o aluno
	<b>Feedback seguido de observação</b> – o professor emite um feedback, mantendo-se interessado na atividade do aluno que recebeu esse feedback
	<b>Ciclo de feedback</b> – o professor emite um feedback, mantendo-se interessado na execução do aluno e de novo intervém emitindo um novo feedback

Considerando que o treino dos observadores e a testagem da fiabilidade inter-observadores e intra-observador em relação ao sistema de observação já existente, é o primeiro procedimento aconselhado por Brewer e Jones (2002), numa fase inicial foi realizado o treino dos observadores. Foram dois os sujeitos que realizaram este treino, sendo um deles o responsável do presente estudo (observador 1). Os dois observadores realizaram um treino de observação. Esta fase teve como objetivo assegurar que quem adaptou este instrumento, o conhece na totalidade, demonstrando que percebe as suas terminologias e conceitos.

Assim, numa primeira fase foi realizado o treino dos observadores, seguindo as seguintes sugestões de Carreiro da Costa (1988), Mars (1989) e Rodrigues (1997b):

- **1ª Fase: Identificação das categorias do sistema**

Foi apresentado aos observadores o objetivo do sistema e descritos os tipos de comportamentos que se pretendiam estudar, em imagens e fichas, tendo sido esclarecidas as diferenças de interpretação da definição das categorias. Foi chamada a atenção para o facto de que as crenças, história e experiências pessoais prévias, não devem influenciar o seu juízo nas observações.

- **2ª Fase: Discussão do protocolo de observação**

Os observadores aprenderam a definição das categorias, descriminando-as com uma exatidão de 100%. Foram visualizados vídeos mostrando exemplos, tendo sido discutida qual a codificação adequada para os diferentes comportamentos observados e, definidos quais os limites das diferentes categorias.

- **3ª Fase: Avaliação da aprendizagem das categorias**

Nesta fase os observadores falaram em grupo com um supervisor sobre todo o sistema de observação, de forma a verificar se estes conheciam bem a definição das categorias.

- **4ª Fase: Prática e aplicação do sistema de observação**

Os observadores realizaram um período de prática e aplicação do sistema de observação. Após ser realizado o treino dos observadores, foi testada a fiabilidade inter-observadores e intra-observador para verificar a consistência, estabilidade e acordo da observação nas diversas categorias das dimensões de análise do sistema de observação existente. Para o efeito foi utilizada uma aula de um instrutor de localizada. Inicialmente foi visionado um vídeo e feita a codificação, utilizando o método de registo de ocorrências, por ambos os observadores, tendo estes estado devidamente separados, para que não fosse possível terem acesso oral ou visual aos registos do outro. Após realizada a codificação foi testada a fiabilidade inter-observadores para verificar se existia acordo nas observações entre os dois observadores, tendo sido utilizada a medida de concordância *Kappa de Cohen* sugerida por Pestana e Gajero (2005). Segundo estes autores o nível de concordância dado pelo valor do *Kappa de Cohen* é:

- Excelente para valores maiores ou iguais a 0.75 (75%);
- Suficiente a Bom para valores entre 0.40 e 0.75 (40 a 75%);
- Fraco para valores menores do que 0.40 (40%).

Os valores obtidos para a fiabilidade inter-observadores encontram-se apresentados no seguinte quadro 2. Foram aceites valores de fiabilidade de 75% ou superiores.

Quadro 2: Fiabilidade inter-observadores utilizando o sistema de observação existente (nº de casos=85).

Dimensões	Categorias	Valor de Kappa	p
Momento de Ocorrência	Concorrente	0,941	0,000
	Terminal Imediato	0,917	0,000
	Terminal Retardado	1,000	0,000
Retrospectiva	Acumulado	0,903	0,000
	Isolado	0,903	0,000
Forma	Auditivo	0,953	0,000
	Visual	1,000	0,000
	Quinestésico	0,927	0,000
	Misto Auditivo/Visual	0,892	0,000
	Misto Auditivo/Quinestésico	0,860	0,000
	Misto Visual/Quinestésico	*	-
	Misto Auditivo/Visual/Quinestésico	*	-
Objetivo	Avaliativo Positivo	1,000	0,000
	Avaliativo Negativo	*	-
	Prescritivo Positivo	1,000	0,000
	Prescritivo Negativo	1,000	0,000
	Descritivo Positivo	*	-
	Descritivo Negativo	*	-
	Interrogativo	1,000	0,000
Afetividade	Positivo	1,000	0,000
	Negativo	*	-
Direção	Individual	0,953	0,000
	Grupo	0,841	0,000
	Classe	0,807	0,000
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback isolado	0,786	0,000
	Feedback seguido de observação	0,940	0,000
	Ciclo de feedback	0,834	0,000

\* Ambos os observadores não codificaram este comportamento, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa de Cohen*, embora exista concordância total dos observadores, sendo considerado este valor constante.

Como se pode observar no quadro 2, verificou-se a existência de fiabilidade inter-observadores, já que esta é superior a 75% em todas as categorias, havendo 13 das 27 categorias com valores de 100%. Os valores de *Kappa* variaram entre 0,786 e 1,000, ou seja, entre 78,6% e 100%.

Posteriormente foi testada a fiabilidade intra-observador do observador 1, (responsável pela presente investigação e que esteve envolvido no desenvolvimento das fases seguintes de validação do sistema de observação). Este tipo de fiabilidade permite verificar se existe acordo nas observações entre o próprio observador em diferentes ocasiões. Assim, foi visionado um vídeo e feita a sua codificação, utilizando o método de registo de ocorrências. Tal como sugerido por Mars (1989), o mesmo observador visionou os mesmos vídeos em duas ocasiões distintas, distando as observações entre si pelo menos uma semana. Seguidamente a fiabilidade foi testada com a medida de concordância *Kappa de Cohen*, tendo sido aceites valores de fiabilidade de 75% ou superiores (Pestana & Gageiro, 2005). Os valores obtidos podem ser observados no quadro 3.

Quadro 3: Fiabilidade intra-observador (observador 1) utilizando o sistema de observação existente (n.º casos=85).

Dimensões	Categorias	Valor de Kappa	p
Momento de Ocorrência	Concorrente	0,946	0,000
	Terminal Imediato	0,927	0,000
	Terminal Retardado	1,000	0,000
Retrospectiva	Acumulado	1,000	0,000
	Isolado	1,000	0,000
Forma	Auditivo	1,000	0,000
	Visual	1,000	0,000
	Quinestésico	1,000	0,000
	Misto Auditivo/Visual	1,000	0,000
	Misto Auditivo/Quinestésico	1,000	0,000
	Misto Visual/Quinestésico	*	-
	Misto Auditivo/Visual/Quinestésico	*	-
Objetivo	Avaliativo Positivo	1,000	0,000
	Avaliativo Negativo	*	-
	Prescritivo Positivo	1,000	0,000
	Prescritivo Negativo	1,000	0,000
	Descritivo Positivo	*	-
	Descritivo Negativo	*	-
	Interrogativo	1,000	0,000
Afetividade	Positivo	1,000	0,000
	Negativo	*	-
Direção	Individual	0,953	0,000
	Grupo	0,945	0,000
	Classe	1,000	0,000
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback isolado	1,000	0,000
	Feedback seguido de observação	1,000	0,000
	Ciclo de feedback	1,000	0,000

\* O observador não codificou este comportamento nas diferentes ocasiões, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa* de *Cohen*, embora exista concordância total do observador, sendo considerado este valor constante.

Tal como se pode constatar no quadro 3, existe fiabilidade intra-observador, sendo todos os valores superiores a 75%. Verificou-se uma fiabilidade de 100% em 23 das 27 categorias de feedback, tendo os valores de *Kappa* variado entre 0,927 e 1,000 (92,7% e 100%).

O facto de se ter verificado fiabilidade inter-observadores e intra-observador, assegura a existência de conhecimento das dimensões, categorias e aplicabilidade em relação ao instrumento existente, por parte do observador.

#### **4.3.1.2 Aperfeiçoamento do sistema de observação, instrumento existente, para o contexto das aulas de grupo de fitness**

Esta fase teve como objetivos principais adaptar as definições utilizadas no sistema de observação existente (quadro 1) ao contexto das aulas de grupo de fitness, assim como verificar se existiam dimensões e categorias que não eram contemplados por este sistema de observação ao nível da emissão de feedbacks.

Torna-se necessário garantir que o instrumento permita observar aquilo que realmente se propõe a observar. Desta forma, procura-se respeitar a validade de conteúdo, de modo a se verificar o grau de cobertura do instrumento (Alexandre & Coluci, 2011). Assim, foi constituído um painel de cinco especialistas (painel 1), para a partir do sistema de observação de comportamento de feedback já existente, realizarem o seu desenvolvimento.

Considerando vários estudos (Costa et al., 2011; Gilbert et al., 1999b; Prudente et al., 2004) que na apresentação das suas metodologias recorreram à colaboração de especialistas e considerando as sugestões de Alexandre e Coluci (2011), verificou-se que os indicadores mais utilizados para caracterização destes são: a experiência profissional, formação académica, competências na área da investigação e se possível possuir no grupo um especialista internacional da área de estudo. Assim, teve-se o cuidado, ao formar este painel 1, que os sujeitos intervenientes possuíssem um conjunto de características diferenciadas, para assim os contributos de cada um ser baseado em experiências e perspetivas eventualmente distintas. Esse cuidado prendeu-se sobretudo com o facto de integrar neste grupo sujeitos que por um lado estivessem ligados à intervenção e formação profissional na área das aulas de grupo no contexto do fitness, mas por outro lado que os sujeitos possuíssem competências na área da investigação em aulas de grupo, competências nos domínios da investigação na área da intervenção pedagógica em aulas de grupo e no desporto em geral, bem como experiência no desenvolvimento e utilização de sistemas de observação.

No quadro 4 pode-se observar as características dos sujeitos pertencentes a este painel 1 de especialistas.

Quadro 4: Caracterização dos especialistas do painel 1.

Especialista	Experiência como instrutor em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino técnico profissional em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino superior em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino superior na área da Pedagogia do Desporto (anos)	Experiência como investigador na área do Fitness em aulas de grupo (anos)	Experiência como investigador na área da Pedagogia do Desporto (anos)
<b>A</b>	10	5	9	5	9	9
<b>Habilitações Académicas (A):</b> Doutoranda em Ciências do Desporto; Mestre em Psicologia do Desporto e Exercício; Pós-Graduada em Exercício e Saúde; Licenciada em Desporto.						
<b>B</b>	18	16	13	8	14	8
<b>Habilitações Académicas (B):</b> Doutorada em Metodologia de Investigação em Desporto e Atividade Física; Mestre em Exercício e Saúde; Licenciada em Ciências do Desporto.						
<b>C</b>	-	-	-	28	12	28
<b>Habilitações Académicas (C):</b> Doutorado em Ciências do Desporto; Mestre em Ciências da Educação- Metodologia da Educação Física; Licenciado em Educação Física.						
<b>D</b>	-	-	-	33	-	33
<b>Habilitações Académicas (D):</b> Doutorado em Ciências Sociais do Comportamento; Licenciado em Ciências do Desporto.						
<b>E</b>	7	-	-	1	2	2
<b>Habilitações Académicas (E):</b> Mestre em Desporto; Licenciada em Desporto.						

Este painel 1 de especialistas realizou um conjunto de procedimentos. Primeiramente efetuou uma análise da bibliografia encontrada acerca da utilização de dimensões e categorias de análise do feedback pedagógico em contextos como o ensino, treino e educação física. Seguidamente e tal como sugerido por Tuckman (2002) para desenvolvimento do sistema de observação de feedback a partir de um instrumento existente, este painel de especialistas realizou várias observações piloto de diferentes aulas de grupo de fitness nomeadamente: localizada, hidroginástica, *step*, *indoor cycling*, aeróbica, *combat*, latina, *body and mind* e *stretching*.

Tal como Anguera (2003) afirma, é recomendável juntar um ou mais sistemas de categorias num só desde que as suas categorias que completam o sistema sejam exaustivas e mutuamente exclusivas. Desta forma, neste processo, foram adaptadas para o contexto das aulas de grupo no fitness várias dimensões e respetivas categorias já existentes e utilizadas em diversos contextos, bem como foram identificadas novas dimensões e categorias de análise do feedback pedagógico sobre as quais foram redigidas as respetivas definições. Neste sentido, após uma análise sobre a utilização de sistemas de observação e estudos que contemplassem o conceito de comportamento de feedback, observação de várias aulas de grupo



(gravadas em vídeo) de diferentes atividades de fitness seguidas de várias discussões no seio deste painel de especialistas, foram efetuadas, um conjunto de adaptações ao instrumento já existente, nomeadamente:

- Considerando que o propósito deste trabalho é desenvolver, e validar um sistema de observação que permita recolher informação acerca dos comportamentos de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo, achou-se por bem denominar este instrumento de SOFIF-AG (Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo), para, assim, este se diferenciar dos demais instrumentos utilizados em vários estudos em diferentes contextos e especificar que este sistema de observação de feedback se trata de uma nova versão desenvolvida e adaptada ao contexto das aulas de grupo de fitness;
- Gilbert et al., (1999b) e Mesquita, Farias, Oliveira e Pereira (2009) utilizaram em várias investigações sobre o comportamento dos treinadores, um sistema de observação denominado “*Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions*” (SAPCI), este instrumento permite a recolha de informações acerca do comportamento dos treinadores sob o ponto de vista de quatro perspetivas: “O QUÊ”, “COMO”, “QUANDO” e “QUEM”, sendo também esta, uma abordagem referida num estudo realizado por Price, Handley, Millar, e O’ Donovan (2010) ao nível do feedback pedagógico dos professores no ensino superior. Inspirado nestas abordagens foi realizada uma estrutura conceptual do SOFIF-AG, que está alicerçada nestas quatro perspetivas de análise, nomeadamente: 1) “O QUÊ” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões que fazem referência ao teor do feedback; 2) “COMO” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referência ao modo como o feedback é transmitido; 3) “QUANDO” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referência às questões temporais relacionadas com o feedback, isto é, ao momento em que o feedback é transmitido e ao que acontece depois de este ser transmitido; 4) “QUEM” – nesta perspetiva de análise foi colocada a dimensão e respetivas categorias que indicam o recetor para quem o feedback é transmitido. Note-se ainda, que também Franco (2002) entende que o feedback se pode organizar tendo em conta os seguintes aspetos: “*como informar*”, “*sobre o que informar*” e “*quando informar*”;
- O instrumento existente apenas apresentava as definições das categorias, não fazendo referência a definições das suas dimensões, pelo que se entendeu que a definição das várias dimensões onde estão integradas as categorias do

SOFIF-AG deveriam ter uma definição, para, assim, de uma forma geral, enquadrar o utilizador deste instrumento acerca do tipo de análise que cada dimensão está relacionada;

- Na dimensão “Objetivo” foram reformuladas as definições das categorias “Avaliativo Positivo”, “Avaliativo Negativo”, “Prescritivo Positivo”, “Prescritivo Negativo” e “Interrogativo”, para que estas estivessem adaptadas ao contexto das aulas de grupo no fitness. Ainda nesta mesma dimensão a partir das categorias já existentes “Descritivo Positivo” e “Descritivo Negativo” estas foram também reformuladas criando-se assim três novas categorias designadamente “Descritivo do Modelo Correto”, “Descritivo do Erro” e “Descritivo Neutro”. Considerando que num estudo realizado por Mesquita et al., (2009) na observação do comportamento de feedback em treinadores de futebol, um dos objetivos era perceber se quando os treinadores emitiam feedbacks descritivos estes se centravam mais na descrição do erro de execução do atleta ou na descrição da forma correta de se executar o exercício e considerando a observação realizada de várias aulas de grupo no contexto do fitness, entendeu-se que ao introduzir estas três categorias ao invés da utilização das já existentes, a recolha de informações relativas as estas categorias seria mais rica, uma vez que a análise não se centrava apenas no feedback descritivo positivo ou negativo baseado na forma gramatical da intervenção. Com a introdução destas três categorias mais informação é recolhida, pois permite perceber se os feedbacks descritivos emitidos, se centram mais na descrição do erro de execução do praticante (Descritivo do Erro), se centram mais na descrição da forma correta de execução do praticante (Descritivo do Modelo Correto) ou se por sua vez se limitam a descrever o que o praticante realizou não fazendo referência nem ao erro nem à forma correta de execução (Descritivo Neutro);
- Foi criada uma nova dimensão de análise do comportamento de feedback denominada “Conteúdo” e respetivas categorias designadas “Nome do Exercício”, “Respiração”, “Ação Muscular”, “Orientação Espacial”, “Ritmo”, “Posicionamento dos Segmentos Corporais”, “Misto” e “Sem Conteúdo”. Foram formuladas as definições da dimensão e respetivas categorias para o contexto de aulas de grupo no fitness. Note-se que a categoria “Misto” refere-se à combinação/utilização de duas ou mais categorias em simultâneo, ex.: “*No agachamento* (Nome do Exercício) *quando sobe o tronco* (Posicionamento dos Segmentos Corporais), *expire*” (Respiração). Tal como referem Anguera, Blanco, Losada e Hernández (2000), caso exista concorrência entre diversos

comportamentos, poder-se-ão criar combinações formando desta forma uma nova categoria.

A criação desta dimensão e respetivas categorias, foram inspiradas na abordagem utilizada por Botelho, Mesquita, e Moreno (2005), Gilbert, et al., (1999b) e Mesquita et al., (2009). Segundo estes autores torna-se cada vez mais imprescindível que os estudos que assentam na análise da intervenção pedagógica do treinador se debrucem também acerca da análise do teor da informação que é transmitida. Pretendeu-se ao criar esta dimensão e respetivas categorias, identificar qual o ênfase que é atribuído pelos instrutores de fitness quando emitem feedback em relação ao seu conteúdo.

- Nas dimensões “Retrospectiva”, “Forma”, “Momento de Ocorrência”, “Direção” e respetivas categorias foram utilizadas as denominações já usadas no instrumento existente, apenas se procedeu à reformulação das definições das dimensões e respetivas categorias para estas estarem ajustadas e adaptadas ao contexto de aulas de grupo no fitness.
- No que diz respeito à dimensão “Afetividade” foram reformuladas as definições já existentes relativamente às categorias “Afetividade Positiva” e “Afetividade Negativa” para o contexto de aulas de grupo no fitness. Foi também criada e definida uma nova categoria denominada “Afetividade Neutra”. Após a observação de várias aulas de grupo em vídeo, percebeu-se que muitas das vezes em que os instrutores emitiam feedback, estes não apresentavam uma afetividade positiva ou uma afetividade negativa explícita, isto é, ao emitirem feedback não apresentavam nenhum comportamento de afetividade positiva (ex.: rir, sorrir, gracejar) ou comportamento de afetividade negativa (ex.: repreensão, desagrado, denegrir a prestação motora dos praticantes).
- Considerando que com o desenvolvimento do SOFIF-AG se pretende por um lado, criar um sistema que permita analisar o comportamento de feedback dos instrutores de fitness em aulas de grupo, por outro lado, também se pretende que essa análise possa ser detalhada e multidimensional, fornecendo assim informações ao utilizador do sistema diversas perspetivas de análise do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo. Por conseguinte foram criadas três novas dimensões e respetivas categorias de análise nomeadamente: dimensão “Exercício”, categorias “Com Exercício” e “Sem Exercício”; dimensão “Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)”, categorias “Próximo” e “Afastado”; dimensão “Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)”, categorias “Em espelho”, “Em correspondente” e “De lado”.

Considerando um estudo realizado por Franco, Rodrigues e Balcells (2008), estes autores desenvolveram um instrumento designado Sistema de Observação do Comportamento dos Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo, onde foram identificadas quais as tendências comportamentais dos instrutores de fitness em aulas de localizada, concluindo que os instrutores passam a maior parte do seu tempo na sessão a realizar exercício físico. Considerando que após a observação de várias aulas de grupo em vídeo, verificou-se que os instrutores quando emitiam feedback, simultaneamente às vezes realizavam o mesmo exercício que o(s) praticante(s) e outras vezes simplesmente não realizavam o mesmo exercício que o(s) praticante(s), assim, entendeu-se criar a dimensão “Exercício” e respetivas categorias.

As dimensões “Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)” e “Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)” com respetivas categorias, são criadas pela necessidade de perceber se quando o instrutor emite feedback o faz próximo ou afastado do(s) praticante(s) para quem dirige o feedback (categorias Próximo, Afastado) e qual a posição que o instrutor apresenta em relação ao(s) praticante(s) para quem emite feedback (categorias Espelho, Correspondente, De lado). Esta abordagem foi inspirada num estudo realizado por Castañer, Camerino, Anguera, e Jonsson (2010) em que estes autores foram analisar a comunicação paraverbal de professores de educação física, para tal utilizaram um sistema de observação designado: *System of Observation for Proxemic Communication* (SOPROX). Este sistema apresenta um conjunto de categorias que se referem à distância entre alunos e professor aquando da utilização de comunicação paraverbal, bem como qual o tipo de posicionamento que o professor utiliza neste contexto em relação aos alunos. Note-se ainda que alguns manuais técnicos relativamente ao ensino de aulas de grupo de fitness (ACE, 2000), referem a importância que tem o facto do instrutor durante a instrução assumir um posicionamento em relação ao(s) praticante(s) que mais contribua para a sua aprendizagem, são utilizados termos como o “*facing the class*” ou “*using mirroring techniques*”. Sarmiento (2004), também enfatiza a importância da “*posição do modelo*”. Para este autor a posição que o professor (*demonstrador*) assume face aos alunos pode ser determinante para a aprendizagem;

- Em relação à dimensão “Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback” além de ser formulada a definição da dimensão, foram reformuladas as definições já existentes relativamente às categorias “Feedback Isolado”, “Feedback Seguido de Feedback” e “Ciclo de Feedback”, para estas estarem

adaptadas ao contexto das aulas de grupo no fitness. Foi criada uma nova categoria de análise denominada “Feedback Seguido de Feedback”. Depois de observadas várias aulas de grupo (gravadas em vídeo), percebeu-se que várias eram as vezes em que os instrutores emitiam feedback a um ou mais praticantes e logo de seguida emitiam outro feedback sem existir observação entre eles (portanto a categoria “Feedback Seguido de Observação” não resolvia esta questão), sendo que entre a emissão dos feedbacks o instrutor não abandonava o(s) praticante(s) (por conseguinte a categoria “Feedback Isolado” também não resolvia esta questão). Assim procedeu-se à criação da categoria “Feedback Seguido de Feedback”.

Após realizadas as adaptações anteriormente apresentadas, esta nova versão avançou para a fase seguinte de validação facial por especialistas.

#### **4.3.1.3 Validação facial do SOFIF-AG por especialistas**

Tal como sugere Brewer e Jones (2002), Prudente, Graganta, e Anguera, (2004), foi constituído um novo painel de oito especialistas (painel 2), para avaliar se o SOFIF-AG permite codificar os comportamentos de feedback pedagógico dos instrutores de fitness em aulas de grupo e verificar se as definições das dimensões e categorias foram as apropriadas e se são relevantes para o contexto. Os especialistas envolvidos nesta fase foram previamente contactados, no sentido de lhes ser solicitada a sua colaboração e explicados todos os esclarecimentos sobre os objetivos do trabalho.

Importa referir que os especialistas presentes nesta fase do processo de validação, nunca estiveram envolvidos neste processo até então, para que assim a sua opinião não fosse influenciada. Foram utilizados os mesmos critérios de definição de especialistas, utilizados na fase anterior (quadro 5).

Quadro 5: Caracterização dos especialistas do painel 2.

<b>Especialista</b>	<b>Experiência como instrutor em aulas de grupo de Fitness (anos)</b>	<b>Experiência como formador no ensino técnico profissional em aulas de grupo de Fitness (anos)</b>	<b>Experiência como formador no ensino superior em aulas de grupo de Fitness (anos)</b>	<b>Experiência como formador no ensino superior na área da Pedagogia do Desporto (anos)</b>	<b>Experiência como investigador na área do Fitness em aulas de grupo (anos)</b>	<b>Experiência como investigador na área da Pedagogia do Desporto (anos)</b>
<b>A</b>	4	-	-	21	-	20
<b>Habilitações Académicas (A):</b> Doutorada em Ciências do Desporto; Mestre em Ciências do Desporto; Licenciada em Ciências do Desporto.						
<b>B</b>	30	20	19	-	-	-
<b>Habilitações Académicas (B):</b> Pós-graduada em Educação Física e Desporto; Licenciada em Educação Física e Desporto.						
<b>C</b>	28	15	10	-	1	-
<b>Habilitações Académicas (C):</b> Mestre em Exercício e Saúde; Licenciada em Educação Física.						
<b>D</b>	13	10	-	4	3	-
<b>Habilitações Académicas (D):</b> Mestre em Exercício e Saúde; Pós-graduado em Reabilitação Cardíaca; Licenciado em Ciências do Desporto.						
<b>E</b>	-	-	-	5	-	11
<b>Habilitações Académicas (E):</b> Doutorando em Ciências Sociais e Humanas; Mestre em Treino de Jovens; Licenciado em Ciências do Desporto.						
<b>F</b>	16	13	10	-	12	-
<b>Habilitações Académicas (F):</b> Doutorando em Atividade Física e Saúde; Mestre em Exercício e Saúde; Pós-graduado em Treino Desportivo; Licenciado em Ciências do Desporto e Educação Física.						
<b>G</b>	9	8	3	-	2	2
<b>Habilitações Académicas (G):</b> Doutoranda em Ciências do Desporto; Mestranda em Desporto; Licenciada em Desporto.						
<b>H</b>	19	16	13	-	-	-
<b>Habilitações Académicas (H):</b> Mestranda em Exercício e Bem-Estar; Pós-graduada em Exercício e Bem-Estar; Licenciada em Educação Física e Desporto.						

Foi solicitado a este painel de especialistas que dessem a sua opinião acerca da definição das dimensões e respetivas categorias do SOFIF-AG. Tal como sugere Brewer e Jones (2002), foram colocadas aos especialistas as seguintes questões:

- Existe algum elemento importante que tenha sido omissos nas dimensões e respetivas categorias para análise do comportamento de feedback pedagógico dos instrutores de fitness em aulas de grupo?
- Existe algum elemento que não seja importante e que tenha sido erradamente incluído nas dimensões e respetivas categorias para análise do comportamento de feedback pedagógico dos instrutores de fitness em aulas de grupo?
- O conjunto dos elementos descritos reflete as categorias de feedback pedagógico que podem ser emitidas pelos instrutores de fitness em aulas de grupo?
- Existe algum comentário ou sugestão no âmbito da apresentação desta proposta do SOFIF-AG que ache pertinente realizar?

Seguidamente com base nos comentários e sugestões realizadas por este painel de especialistas, foi efetuada uma revisão das dimensões e respetivas categorias de análise, procedendo assim a um segundo conjunto de adaptações, antes de concluir a versão final do SOFIF-AG, nomeadamente:

- Na dimensão “Objetivo” categoria “Avaliativo Negativo” reformular a definição em termos gramaticais, assemelhando-se assim na sua construção gramatical à definição da categoria “Avaliativo Positivo”, promovendo uma ligação uniformizada entre estas duas categorias;
- Na dimensão “Afetividade”, categoria “Afetividade Positiva” foi alterado um termo na sua definição. A definição proposta inicial assentava no seguinte: “Afetividade Positiva” – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente realiza um comportamento de afetividade positiva como por exemplo acariciar o(s) praticante(s), rir, sorrir ou gracejar. Após sugestão dos especialistas optou-se por substituir o termo acariciar pelo termo acarinhar;
- Na dimensão “Conteúdo”, categoria “Orientação Espacial” foi sugerido acrescentar mais um exemplo: “Volte-se para o espelho”.

Após realizada a revisão final, concluiu-se a versão final do SOFIF-AG que se encontra apresentado seguidamente no quadro 6.

Quadro 6: Versão final do SOFIF-AG.

“O QUÊ” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referência ao conteúdo do feedback nomeadamente:

DIMENSÃO	CATEGORIA	CÓDIGO
<b>Objetivo</b> Dimensão que pretende perceber qual a finalidade e propósito do feedback emitido pelo instrutor. (Fishman, 1973; Fishman & Tobey, 1978; Piéron, 1999; Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006).	<b>Avaliativo Positivo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, emitindo um simples juízo, referindo que a execução do exercício está bem/boa, sem fazer referência à sua forma. Ex.: “Muito bem.”, “Bom.”, “Isso.”	<b>O-AP</b>
	<b>Avaliativo Negativo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, emitindo um simples juízo, referindo que a execução do exercício está mal/má, sem fazer referência à sua forma. Ex.: “Não está bem.”, “Está mal.”, “Não é isso.”	<b>O-AN</b>
	<b>Prescritivo Positivo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes informando acerca de como o(s) praticante(s) deverá(ão) realizar o exercício ou de como o deveria(m) ter realizado, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical positiva. Ex.: “Coloque os joelhos mais para trás.”, “Deveria ter colocado o pescoço em posição neutra.”	<b>O-PP</b>

	<b>Prescritivo Negativo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes informando acerca de como o(s) praticante(s) deverá(ão) realizar o exercício sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical negativa. Ex.: “Não coloque os joelhos para a frente.”, “Não faça extensão do pescoço.”	<b>O-PN</b>
	<b>Descritivo do Modelo Correto</b> – o instrutor emite feedback descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela é a forma que ele pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s). Ex.: “Não está a colocar a perna em cima, que é o que se pretende.”, “O seu joelho está alinhado com a ponta do pé, que é como deve estar.”	<b>O-DMC</b>
	<b>Descritivo do Erro</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela não é a forma que ele pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s). Ex.: “Está a colocar os joelhos demasiado para a frente.”, “Está a colocar o braço excessivamente para cima.”	<b>O-DE</b>
	<b>Descritivo Neutro</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, não explicitando se aquela é ou não a forma que ele pretende que seja realizado o exercício. Ex.: “Está a colocar os joelhos para a frente.”, “Está a colocar a perna para cima.”, “Não está a levantar o braço.”, “Não fez extensão do pescoço.”	<b>O-DN</b>
	<b>Interrogativo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes interrogando este(s) acerca da execução do exercício. Ex.: “Acha que consegue colocar a perna mais em cima?”, “Consegue sentir se o seu pescoço está em posição neutra?”.	<b>O-INT</b>
<b>Conteúdo</b> Dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelo instrutor, estando relacionado com os conteúdos da aula. (Botelho et al., 2005; Gilbert, Trudel, Gaumond, & Larocque, 1999a; Mesquita et al., 2009)	<b>Nome do Exercício</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere o nome do exercício. Ex.: “Não é abdominais, é <i>press</i> peito.”, “Faça passo básico.”	<b>C-NE</b>
	<b>Respiração</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à forma de respirar. Ex.: “Respire fundo.”, “Expire quando sobe.”, “Não bloqueie a respiração.”	<b>C-RES</b>
	<b>Ação Muscular</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à ação muscular (força, relaxamento, contração, alongamento) do exercício. Ex.: “Faça força.”, “Contraia abdominal.”, “Descontraia o pescoço.”	<b>C-AM</b>
	<b>Orientação Espacial</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à sua orientação no espaço. Ex.: “A volta	<b>C-OE</b>



	é realizada ao contrário.”, “Vire-se para a direita.”, “Volte-se para o espelho”.	
	<b>Ritmo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se ao ritmo de execução do exercício. Ex: “Um, dois, um, dois.”, “Cinco, seis, sete e oito.”	<b>C-RIT</b>
	<b>Posicionamento dos Segmentos Corporais</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à forma de como deve(m) estar posicionado(s) o(s) segmento(s) corporais. Ex: “Coloque os braços em cima.”, “Perna mais afastada.”, “Flete a perna.”	<b>C-PSC</b>
	<b>Misto</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando duas ou mais categorias descritas anteriormente em simultâneo.	<b>C-MIS</b>
	<b>Sem Conteúdo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes de uma forma geral, sem reportar a um aspeto específico das categorias anteriores. Ex: “Boa.”, “Está mal.”, “Não desiste.”, “Tome atenção.”, “Sente-se bem?”	<b>C-SC</b>
<b>Retrospectiva</b> Dimensão que se refere à quantidade de exercícios, realizado(s) pelo(s) praticante(s) que o instrutor indica ao emitir feedback. (Schmidt & Lee, 1999; Simões & Franco, 2006).	<b>Acumulado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo que este representa uma acumulação de vários exercícios realizados anteriormente. Ex: “Nos vários exercícios realizados durante o aquecimento não fez contração do abdominal.”	<b>R-ACU</b>
	<b>Separado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes acerca de um determinado exercício separadamente. Ex: “No passo básico, faça flexão da coxa.”	<b>R-SEP</b>

“**COMO**” – nesta perspectiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referência ao modo como o feedback é transmitido; nomeadamente:

DIMENSÃO	CATEGORIAS	CÓDIGO
<b>Forma</b> Dimensão que se refere ao canal de comunicação que o instrutor utiliza para emitir feedback. (Fishman, 1973; Fishman & Tobey, 1978; Markland & Martinek, 1988; Piéron, 1999; Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006).	<b>Auditiva</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo este apresentado de forma oral.	<b>F-AUD</b>
	<b>Visual</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo este apresentado de uma forma não-verbal, através de gestos ou de demonstração, sem existência de contacto físico com o praticante.	<b>F-VIS</b>
	<b>Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo este apresentado sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do praticante.	<b>F-QUI</b>
	<b>Misto Auditiva/Visual</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma auditiva e visual.	<b>F-MAV</b>

	<b>Misto Auditiva/Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma auditiva e quinestésica.	<b>F-MAQ</b>
	<b>Misto Visual/Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma visual e quinestésica.	<b>F-MVQ</b>
	<b>Misto Auditiva/Visual/Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma auditiva, visual e quinestésica.	<b>F-MAVQ</b>
<b><u>Afetividade</u></b>		
<p>Dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade, que é transmitida pelo instrutor aquando da emissão de feedback.</p> <p>(Alves &amp; Figueiras, 2007; Fishman, 1973; Fishman &amp; Tobey, 1978; Kelly &amp; Stephens, 1964; Sarmento et al., 1998; Simões &amp; Franco, 2006; Watson, 1988).</p>	<b>Afetividade Positiva</b> – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente realiza um comportamento de afetividade positiva como por exemplo acarinhar o(s) praticante(s), rir, sorrir ou gracejar.	<b>A-POS</b>
	<b>Afetividade Negativa</b> – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente realiza um comportamento de afetividade negativa como por exemplo demonstrar desagrado, repreender ou denegrir a prestação motora do(s) praticante(s).	<b>A-NEG</b>
	<b>Afetividade Neutra</b> – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente, não demonstra uma afetividade positiva ou negativa explícita.	<b>A-NEU</b>
<b><u>Exercício</u></b>		
<p>Dimensão que se refere ao facto de quando o instrutor emite feedback executa o mesmo exercício que o(s) praticante(s).</p> <p>(Franco, 2009; Franco et al., 2008)</p>	<b>Com Exercício</b> – quando o instrutor emite feedback e em simultâneo executa total ou parcialmente o mesmo exercício do(s) praticante(s).	<b>E-CE</b>
	<b>Sem Exercício</b> – quando o instrutor emite feedback mas não executa total ou parcialmente o mesmo exercício do(s) praticante(s)	<b>E-SE</b>
<b><u>Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)</u></b>		
<p>Dimensão que se refere à distância que existe entre instrutor e o(s) praticante(s) a quem é emitido feedback.</p> <p>(Castañer, 2009; Castañer et al., 2010; Castañer, Miguel, &amp; Anguera, 2009)</p>	<b>Próximo</b> – o instrutor encontra-se junto do(s) praticante(s) para quem emite feedback. Considera-se que o instrutor está junto do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa é possível existir contacto corporal.	<b>PI-P</b>
	<b>Afastado</b> – o instrutor encontra-se afastado do(s) praticante(s) para quem emite feedback. Considera-se que o instrutor está afastado do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa não é possível existir contacto corporal.	<b>PI-A</b>
<b><u>Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)</u></b>		
<p>Dimensão que se refere à posição que o instrutor apresenta em relação ao(s) praticante(s) a quem</p>	<b>Em Espelho</b> – o instrutor emite feedback para um ou mais praticantes encontrando-se de frente para estes, tendo contacto frontal com o(s) mesmo(s).	<b>OI-E</b>
	<b>Em Correspondente</b> – o instrutor emite feedback para um ou mais praticantes encontrando-se de costas para este(s).	<b>OI-C</b>

emite feedback. (Castañer, 2009; Castañer et al., 2010; Castañer et al., 2009)	<b>De Lado</b> – o instrutor emite feedback para um ou mais praticantes encontrando-se de lado para este(s).	<b>OI-L</b>
---	--	-------------

“**QUANDO**” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referencia às questões temporais relacionadas com o feedback, isto é, ao momento em que o feedback é transmitido e, ao acompanhamento da prática consequente à emissão de feedback, nomeadamente:

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CODIGO</b>
<b><u>Momento de Ocorrência</u></b> Dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) praticante(s). (Ammons, 1956; Fishman, 1973; Fishman & Tobey, 1978; Schmidt & Lee, 1999; Simões & Franco, 2006).	<b>Concorrente</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, durante a execução do exercício.	<b>MO-C</b>
	<b>Terminal Imediato</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, imediatamente após a execução do exercício.	<b>MO-TI</b>
	<b>Terminal Retardado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes depois da execução do exercício mas já retardado no tempo, algum tempo após da realização do exercício.	<b>MO-TR</b>
<b><u>Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback</u></b> Dimensão que se refere ao comportamento que o instrutor assume após ter fornecido feedback. (Arena, 1979; Piéron, 1999; Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006)	<b>Feedback Isolado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e abandona de imediato o(s) praticante(s).	<b>AP-FI</b>
	<b>Feedback Seguido de Observação</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes ficando depois a observar o(s) praticante(s) que recebeu(ram) esse feedback.	<b>AP-FSO</b>
	<b>Feedback Seguido de Feedback</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes que vai ser seguido de outro feedback sem observação entre eles, sendo que entre a emissão dos feedbacks o instrutor não abandona o(s) praticante(s).	<b>AP-FSF</b>
	<b>Ciclo de Feedback</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, depois observa o(s) praticante(s) e de novo intervém emitindo um novo feedback.	<b>AP-CF</b>

**“QUEM”** – nesta perspetiva de análise foi colocada a dimensão e respetivas categorias que indicam o recetor para quem o feedback é transmitido, nomeadamente:

DIMENSÃO	CATEGORIAS	CODIGO
<b>Direção</b> Dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback. (Fishman, 1973; Fishman & Tobey, 1978; Piéron, 1999; Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006)	<b>Individual</b> – o instrutor emite feedback sendo que este dirige-se apenas a um praticante.	<b>D-IND</b>
	<b>Grupo</b> – o instrutor emite feedback sendo que este dirige-se a mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes.	<b>D-GRU</b>
	<b>Classe</b> – o instrutor emite feedback sendo que este dirige-se à totalidade dos praticantes.	<b>D-CLA</b>

Com a realização desta fase, importa referir que o instrumento apresenta validade facial. Desta forma avançou-se para a fase seguinte, a fiabilidade inter-observadores do novo sistema de observação (SOFIF-AG).

#### **4.3.1.4 Fiabilidade inter-observadores do novo sistema de observação SOFIF-AG**

Tal como sugerido por vários autores, (Brewer & Jones, 2002; Gilbert et al., 1999b; Mesquita et al., 2009; Prudente et al., 2004), seguidamente foram realizadas as fiabilidades inter-observadores e intra-observador da versão final do SOFIF-AG. Com a realização deste procedimento, pretendeu-se testar a consistência das observações, isto é, pretendeu-se verificar se diferentes observadores codificam os mesmos comportamentos observados nas mesmas categorias.

Assim e tal como recomendado por Carreiro da Costa (1998), Mars (1989) e Rodrigues (1997a), foram realizados todos os procedimentos inerentes a esta questão (já desenvolvido anteriormente) nomeadamente: 1ª fase - identificação das categorias do sistema; 2ª fase - discussão do protocolo de observação; 3ª fase - avaliação da aprendizagem das categorias; 4ª fase - prática e aplicação do sistema de observação. Inicialmente foi visionado um vídeo e feita a sua codificação, utilizando o método de registo de ocorrências, por ambos os observadores, tendo estes estado devidamente separados, para que não fosse possível terem acesso oral ou visual aos registos do outro. Para o efeito foi utilizada uma aula de um instrutor de localizada.

Após realizada a codificação foi testada a fiabilidade inter-observadores para verificar se existia acordo nas observações entre os dois observadores, tendo sido utilizada para cada categoria do SOFIF-AG a medida de concordância Kappa de Cohen sugerida por Pestana e Gageiro (2005). Foram aceites valores de fiabilidade de 75% ou superiores. Os valores obtidos para a fiabilidade inter-observadores encontram-se apresentados no seguinte quadro 7.

Quadro 7: Fiabilidade inter-observadores utilizando o novo instrumento SOFIF-AG (n.º casos=147).

Dimensões	Categorias	Valor de Kappa	p
Objetivo	Avaliativo Positivo	1,000	0,000
	Avaliativo Negativo	*	-
	Prescritivo Positivo	1,000	0,000
	Prescritivo Negativo	1,000	0,000
	Descritivo Modelo Correto	1,000	0,000
	Descritivo Erro	1,000	0,000
	Descritivo Neutro	*	-
	Interrogativo	1,000	0,000
Conteúdo	Nome Exercício	*	-
	Respiração	*	-
	Ação Muscular	1,000	0,000
	Orientação Espacial	*	-
	Ritmo	1,000	0,000
	Posic. Segm. Corporais	1,000	0,000
	Misto	1,000	0,000
	Sem Conteúdo	1,000	0,000
Retrospectiva	Acumulado	1,000	0,000
	Separado	1,000	0,000
Forma	Auditivo	1,000	0,000
	Visual	1,000	0,000
	Quinestésico	*	-
	Misto Auditivo/ Visual	1,000	0,000
	Misto Audit./ Quinest.	1,000	0,000
	Misto Visual/ Quinest.	*	-
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	*	-
Afetividade	Positiva	1,000	0,000
	Negativa	*	-
	Neutra	1,000	0,000
Exercício	Com Exercício	1,000	0,000
	Sem Exercício	1,000	0,000
Proximidade Instrutor	Próximo	1,000	0,000
	Afastado	1,000	0,000
Orientação Instrutor	Espelho	1,000	0,000
	Correspondente	1,000	0,000
	Lado	1,000	0,000
Momento Ocorrência	Concorrente	1,000	0,000
	Terminal Imediato	1,000	0,000
	Terminal Retardado	*	-
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	1,000	0,000
	Fb Seguido Observação	1,000	0,000
	Fb Seguido Fb	1,000	0,000
	Ciclo Feedback	1,000	0,000
Direção	Individual	0,975	0,000
	Grupo	*	-
	Classe	0,976	0,000

\* Ambos os observadores não codificaram este comportamento, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa de Cohen*, embora exista concordância total dos observadores, sendo considerado este valor constante.

Como se pode observar no quadro 7, verificou-se a existência de fiabilidade inter-observadores, já que em todas as categorias esta é superior a 75%, havendo 32 das 45 categorias com valores de 100%. Os valores de *Kappa* variaram entre 0,975 e 1,000, ou seja, entre 97,5% e 100%. Desta forma, estes resultados indicam que as definições das categorias do SOFIF-AG aparentam ser claras e objetivas.

#### **4.3.1.5 Fiabilidade intra-observador do novo sistema de observação SOFIF-AG**

De seguida foi testada a fiabilidade intra-observador (do responsável pelo presente estudo), para verificar se existe acordo nas observações entre o próprio observador em diferentes ocasiões. Este procedimento permite verificar a existência de estabilidade temporal nas observações. Assim, foi visionado um vídeo e feita a sua codificação, utilizando o método de registo de ocorrências. O mesmo observador visionou o mesmo vídeo em duas ocasiões distintas, distando entre as observações pelo menos uma semana.

Seguidamente foi testada novamente, a fiabilidade, com a medida de concordância *Kappa de Cohen*, tendo sido aceites valores de fiabilidade de 75% ou superiores (Pestana & Gageiro, 2005). Os valores obtidos podem ser observados no quadro 8.

Quadro 8: Fiabilidade intra-observador utilizando o novo instrumento SOFIF-AG (n.º casos=147).

Dimensões	Categorias	Valor de Kappa	p
Objetivo	Avaliativo Positivo	1,000	0,000
	Avaliativo Negativo	*	-
	Prescritivo Positivo	1,000	0,000
	Prescritivo Negativo	1,000	0,000
	Descritivo Modelo Correto	1,000	0,000
	Descritivo Erro	1,000	0,000
	Descritivo Neutro	*	-
	Interrogativo	1,000	0,000
Conteúdo	Nome Exercício	*	-
	Respiração	*	-
	Ação Muscular	1,000	0,000
	Orientação Espacial	*	-
	Ritmo	1,000	0,000
	Posic. Segm. Corporais	1,000	0,000
	Misto	1,000	0,000
	Sem Conteúdo	1,000	0,000
Retrospectiva	Acumulado	1,000	0,000
	Separado	1,000	0,000
Forma	Auditivo	0,985	0,000
	Visual	1,000	0,000
	Quinestésico	*	-
	Misto Auditivo/ Visual	0,983	0,000
	Misto Audit./ Quinest.	1,000	0,000
	Misto Visual/ Quinest.	*	-
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	*	-
Afetividade	Positiva	1,000	0,000
	Negativa	*	-
	Neutra	1,000	0,000
Exercício	Com Exercício	1,000	0,000
	Sem Exercício	1,000	0,000
Proximidade Instrutor	Próximo	0,972	0,000
	Afastado	0,973	0,000
Orientação Instrutor	Espelho	1,000	0,000
	Correspondente	1,000	0,000
	Lado	1,000	0,000
Momento Ocorrência	Concorrente	1,000	0,000
	Terminal Imediato	1,000	0,000
	Terminal Retardado	*	-
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	0,930	0,000
	Fb Seguido Observação	0,973	0,000
	Fb Seguido Fb	1,000	0,000
	Ciclo Feedback	1,000	0,000
Direção	Individual	0,974	0,000
	Grupo	*	-
	Classe	0,974	0,000

\* O observador não codificou este comportamento nas diferentes ocasiões, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa* de *Cohen*, embora exista concordância total do observador, sendo considerado este valor constante.



Tal como se pode constatar no quadro 8, existe fiabilidade intra-observador, sendo todos os valores superiores a 75%. Verificou-se uma fiabilidade de 100% em 26 das 45 categorias de feedback, tendo os valores de *Kappa* variado entre 0,930 e 1,000 (93,0% e 100%). Estes resultados indicam a existência de estabilidade temporal nas observações, refletindo entendimento e compreensão sobre a definição das dimensões e categorias que compõem este novo sistema de observação (SOFIF-AG).

#### **4.4 Aplicação Piloto do SOFIF-AG**

Após desenvolvido e validado o SOFIF-AG, foi efetuada uma aplicação piloto do mesmo, procedimento realizado considerando as sugestões de vários estudos onde foram desenvolvidos e validados sistemas de observação (Anguera, Blanco-Villaseñor, & Losada, 2006; Franco et al., 2008; Santos et al., 2009).

Foram observados e codificados os comportamentos de feedback de três instrutoras de cada uma das seguintes modalidades: hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada, totalizando assim um total de doze sessões observadas e analisadas.

##### **4.4.1 Recolha dos dados**

Foi realizada uma seleção das instrutoras licenciadas em Desporto na área da Condição Física, há mais de 5 anos, assegurando assim o cumprimento dos critérios definidos relativamente à amostra. Após este procedimento as instrutoras foram contactadas por telefone para lhes ser solicitada autorização para participarem no estudo. Dada autorização foi realizada uma explicação geral sobre o objetivo do estudo e solicitado a sua colaboração nesta investigação, que passaria pela sua permissão da filmagem de uma das suas sessões destas atividades.

Tendo as instrutoras autorizado a filmagem, foi-lhes solicitado que disponibilizassem alguns dados (nome do ginásio e seu responsável, morada e telefone), para posterior contacto com o responsável da entidade onde estavam a lecionar a respetiva atividade. Após a obtenção destes dados, foi enviada uma carta (Anexo 4), e realizado um contacto telefónico, ao responsável de cada ginásio onde se pretendia filmar as sessões, explicando de uma forma geral o objetivo deste estudo, quais os procedimentos de pesquisa e solicitando autorização para a realização da respetiva recolha dos dados. Após uma resposta positiva neste sentido, cada instrutora foi novamente contactada via telefone com o objetivo de se proceder à marcação da filmagem tendo em conta a hora, o dia e o local da respetiva sessão. Foi ainda solicitado ao responsável de cada ginásio, que desse indicações na receção da respetiva instituição para autorizar a entrada da equipa de recolha dos dados.

Posteriormente foi pedido às instrutoras para falarem com os praticantes, perguntando se nenhum se importaria que a sessão fosse filmada, explicando qual o objetivo deste registo. Dado que em algumas instituições os praticantes não são fixos por classes, antes do início de cada sessão foi novamente pedida permissão aos praticantes para a realização das gravações, sendo mais uma vez explicado, de forma geral, qual o objetivo desta recolha.

Tendo o consentimento de todos os praticantes que estavam presentes na sessão, foi colocado um microfone de lapela na instrutora que ia ser filmada, o qual transmite o som diretamente para a câmara de filmar via *Bluetooth*, ficando assim registada a voz da instrutora simultaneamente com o som ambiente e imagem captada. Durante a gravação os elementos da equipa de filmagem seguiram sempre a instrutora e os praticantes com as câmaras, acompanhando os seus comportamentos ao longo de toda a sessão. A equipa de recolhas foi constituída por dois sujeitos, tendo estes previamente treinado todos os procedimentos a realizar durante as gravações, que serão apresentados seguidamente:

- em todas as gravações o material para a recolha dos dados foi disposto antes da sessão começar, para que as sessões se iniciassem no horário previsto, e não se atrasassem devido a este procedimento;
- o microfone de lapela colocado junto ao peito de cada instrutora não aumentava o volume do som da sua voz, de forma a não causar interferência ao normal volume de voz emitido pelas mesmas, dado que estas podiam não utilizar microfone nas sessões com esse objetivo;
- foram utilizados dois tripés para apoio de cada uma das duas câmaras de vídeo, uma centrada essencialmente na instrutora e outra nos praticantes, sendo que as duas câmaras de vídeo foram ligadas a uma extensão elétrica, para que os indivíduos da equipa de recolhas pudessem aceder à corrente elétrica em qualquer espaço da sala de forma a adotar a melhor posição na sala para a gravação.

Realizada a gravação da sessão, após o seu término, a equipa de recolha de dados agradeceu mais uma vez a colaboração de todos.

#### **4.4.2 Visionamento dos vídeos**

Após realizada a gravação dos vídeos em formato digital, numa câmara Sony HDD (DCR-SR 50) e numa câmara Sony HDD (DCR-SR 190), estes foram todos transferidos para um PC. Os vídeos foram depois observados e codificados utilizando o *software Match Vision Studio Premium®* (Perea, Alday, & Castellano, 2005).

Tal como pode ser observado na figura 1, é demonstrada a janela de trabalho do software *Match Vision Studio Premium®* onde foram visionados e codificados os vídeos.

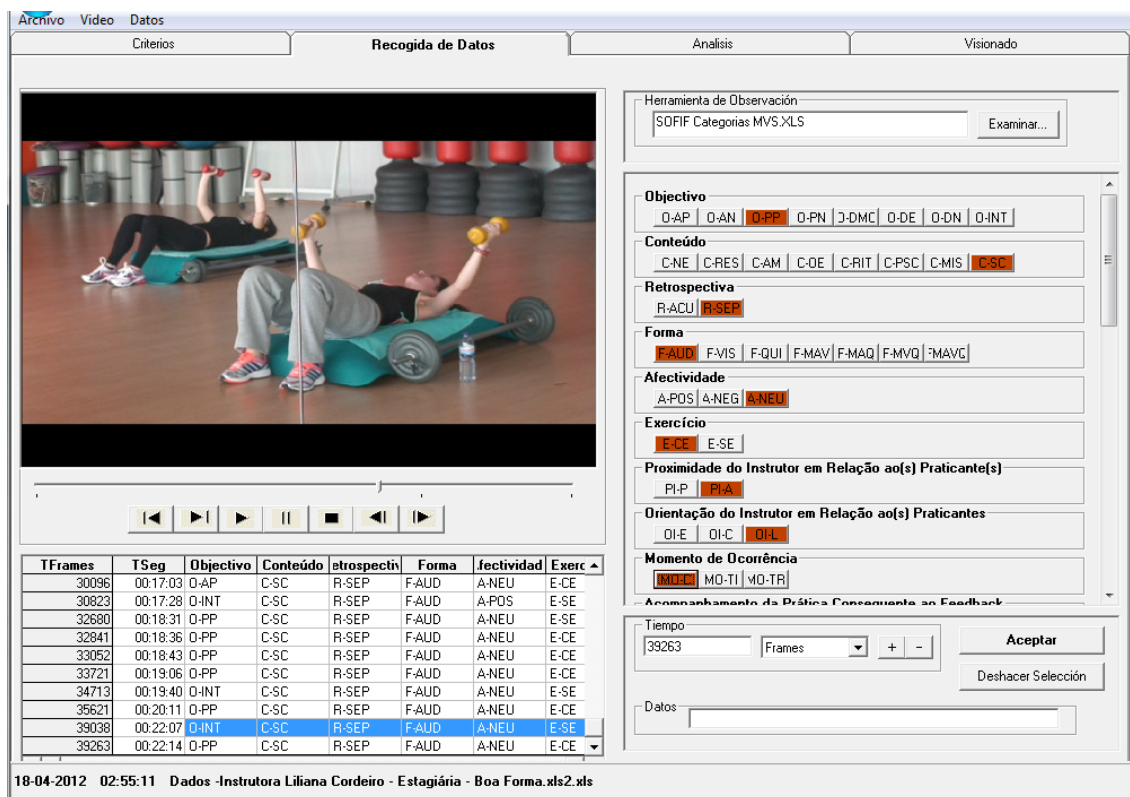


Figura 1: Janela de trabalho do software *Match Vision Studio Premium®*

Neste software foi depois realizada a análise para obter os valores absolutos de cada uma das categorias de feedback. Estes valores foram depois transformados em valores relativos, para posterior análise estatística, realizando-se a divisão dos valores absolutos de cada categoria pelo número total de feedbacks emitidos em cada dimensão.

Foi ainda determinada a frequência de feedbacks por minuto, dividindo o número total de feedbacks pela duração total da sessão (em minutos).

#### 4.4.3 Regras de registo

O método de registo utilizado foi o registo de ocorrências (Sarmiento et al., 1998).

Dado que no início de cada sessão foi necessário pedir autorização aos praticantes para proceder à gravação em vídeo e dado que por vezes existiam sessões seguidas, estando a instrutora e alguns praticantes que ficam para uma sessão seguinte já dentro da sala, foi necessário proceder à definição do que se considerava o início e o fim da sessão. Assim sendo, foi considerado como início da sessão quando a instrutora interveio referindo que ia iniciar a sessão (Ex: “Vamos começar”) ou, por exemplo, quando a instrutora colocou a música com o intuito de dar início à sessão.

Foi considerado como término da sessão quando a instrutora referiu que a sessão tinha terminado, ou agradeceu a presença dos praticantes, ou bateu palmas ou ainda desligou a música.

#### **4.5 Tratamento dos dados**

Para dar resposta a cada um dos objetivos propostos no presente estudo, vários foram os procedimentos estatísticos realizados.

Relativamente à caracterização da amostra foi determinada a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo das seguintes características das instrutoras: idade; experiência como instrutora de fitness (anos); experiência como instrutora de fitness da atividade (anos) e tempo que possuíam a licenciatura em desporto (anos).

No que diz respeito ao desenvolvimento do SOFIF-AG, foi utilizado o teste *Kappa de Cohen*, para analisar as fiabilidades inter-observadores e intra-observador para cada uma das categorias de feedback que compõem o respetivo sistema.

Em relação ao estudo piloto, para determinar a frequência de feedback por minuto de cada uma das instrutoras, foi dividido o número total de feedbacks de cada sessão pela duração total das mesmas (em minutos). Foi determinada a média e desvio padrão de frequência de feedback por minuto em cada uma das atividades (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada). Por sua vez, para as categorias de feedback foram calculadas as frequências absolutas e as frequências relativas. Após este procedimento estes dados foram utilizados para posterior tratamento estatístico, sendo determinada a frequência de feedback (%) de cada instrutora por atividade, bem como a média e desvio padrão de frequência de feedback (%) em cada uma das atividades (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada), nas várias categorias do SOFIF-AG.

Para realização das análises estatísticas referidas anteriormente, foi utilizado o *software Predictive Analytics Statistical Software (PASW)*, versão 18.

## 5. Apresentação dos resultados

Após a aplicação do SOFIF-AG verificou-se que este sistema de observação permitiu registar todos os comportamentos de feedback realizados pelas instrutoras das diferentes atividades de grupo analisadas no contexto do fitness e que todos os comportamentos de feedback observados foram facilmente enquadrados nas dimensões e categorias definidas pelo constructo do SOFIF-AG. Verificou-se também que todos os comportamentos de feedback observados foram codificados sem dificuldade por parte do utilizador do referido sistema.

Seguidamente serão apresentados os resultados que foram obtidos através da aplicação do SOFIF-AG. Inicialmente serão apresentados os resultados referentes à frequência de feedback por minuto de cada uma das 12 instrutoras (3 instrutoras por cada atividade), bem como a média e desvio padrão de frequência de feedback por minuto em cada uma das atividades (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada). Posteriormente serão apresentados os resultados respeitantes à frequência de feedback (%) de cada instrutora por atividade, bem como a média e desvio padrão de frequência de feedback (%) em cada uma das atividades (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada), nas várias categorias das respetivas dimensões do comportamento de feedback.

Note-se que foram codificados um total de 1171 comportamentos de feedback nas 12 sessões analisadas.

Quadro 9: Frequência de feedback/minuto de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) por atividade (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada).

Atividade	Frequência de feedback/minuto			
	S1	S2	S3	M±DP
Hidroginástica	2,5	4,8	3,4	3,6±1,1
<i>Indoor cycling</i>	0,7	0,8	1,3	0,9±0,3
<i>Step</i>	0,4	0,6	1,1	0,7±0,4
Localizada	5,5	3,6	2,0	3,7±1,7

Tal como se pode observar no quadro 9, foi nas atividades de localizada (M±DP= 3,7±1,7) e hidroginástica (M±DP= 3,6±1,1) que mais feedbacks por minuto foram emitidos por parte das instrutoras analisadas, verificando-se uma média de feedbacks emitidos por minuto muito semelhantes nestas duas atividades. Por sua vez, o número de feedbacks emitidos por minuto nas atividades de *indoor cycling* (M±DP= 0,9±0,3) e *step* (M±DP= 0,7±0,4) foi bastante inferior, em relação às atividades de localizada e hidroginástica. Importa referir que foi nas atividades de hidroginástica e localizada que

se observou mais dispersão dos dados ao nível da emissão de feedbacks por minuto, entre as instrutoras.

Quadro 10: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de hidroginástica (%).

Dimensões	Categorias	Frequência de feedback em Hidroginástica (%)			
		S1	S2	S3	M±DP
Objetivo	Avaliativo Positivo	9,5	29,9	10,9	16,8±11,4
	Avaliativo Negativo	1,1	0,8	0,7	0,9±0,2
	Prescritivo Positivo	67,4	51,6	69,6	62,8±9,8
	Prescritivo Negativo	3,2	4,3	2,9	3,5±0,8
	Descritivo Modelo Correto	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Descritivo Erro	0,0	1,2	11,6	4,3±6,4
	Descritivo Neutro	5,3	3,9	0,0	3,1±2,7
	Interrogativo	13,7	8,3	4,3	8,8±4,7
Conteúdo	Nome Exercício	1,1	0,0	0,0	0,4±0,6
	Respiração	2,1	0,0	0,0	0,7±1,2
	Ação Muscular	0,0	5,9	2,2	2,7±3,0
	Orientação Espacial	18,9	9,4	5,8	11,4±6,8
	Ritmo	4,2	1,2	0,7	2,0±1,9
	Posic. Segm. Corporais	49,5	38,6	72,5	53,5±17,3
	Misto	7,4	0,0	1,4	2,9±3,9
	Sem Conteúdo	16,8	44,9	17,4	26,4±16,0
Retrospectiva	Acumulado	0,0	0,0	0,7	0,2±0,4
	Separado	100,0	100,0	99,3	99,8±0,4
Forma	Auditivo	50,5	71,3	40,6	54,1±15,7
	Visual	12,6	0,8	13,8	9,1±7,2
	Quinestésico	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Auditivo/ Visual	36,8	26,0	45,7	36,2±9,9
	Misto Audit./ Quinest.	0,0	2,0	0,0	0,7±1,1
	Misto Visual/ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
Afetividade	Positiva	29,5	7,1	0,7	12,4±15,1
	Negativa	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Neutra	70,5	92,9	99,3	87,6±15,1
Exercício	Com Exercício	55,8	30,7	2,2	29,6±26,8
	Sem Exercício	44,2	69,3	97,8	70,4±26,8
Proximidade Instrutor	Próximo	0,0	2,4	0,0	0,8±1,4
	Afastado	100,0	97,2	100,0	99,1±1,6
Orientação Instrutor	Espelho	72,6	82,7	70,3	75,2±6,6
	Correspondente	3,2	0,0	2,9	2,0±1,8
	Lado	24,2	17,3	26,8	22,8±4,9
Momento Ocorrência	Concorrente	100,0	100,0	100,0	100,0±0,0
	Terminal Imediato	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Terminal Retardado	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	24,2	11,8	2,9	13,0±10,7
	Fb Seguido Observação	30,5	41,7	57,2	43,2±13,4
	Fb Seguido Fb	2,1	28,7	20,3	17,0±13,6
	Ciclo Feedback	43,2	17,7	19,6	26,8±14,2
Direção	Individual	82,1	67,3	83,3	77,6±8,9
	Grupo	17,9	23,6	8,0	16,5±7,9
	Classe	0,0	9,1	8,7	5,9±5,1

No quadro 10 pode-se observar na dimensão objetivo (dimensão que pretende perceber qual a finalidade e propósito do feedback emitido pelas instrutoras), que as

categorias prescritivo positivo (emitir feedback informando o(s) praticante(s) como este(s) deve(m) realizar o exercício sob expressão gramatical positiva), avaliativo positivo (emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução está boa/bem) e interrogativo (emitir feedback, interrogando o(s) praticante(s) acerca da execução do exercício) foram as mais realizados pelas instrutoras nas aulas de hidroginástica.

É de salientar ainda assim, que informar o(s) praticante(s) como este(s) deve(m) realizar o exercício sob expressão gramatical positiva é a categoria de feedback mais frequente ( $M \pm DP = 62,8 \pm 9,8\%$ ), sendo que emitir um simples juízo referindo que a execução do exercício está boa/bem foi a segunda categoria de feedback mais realizada pelas instrutoras ( $M \pm DP = 16,8 \pm 11,4\%$ ) nesta dimensão.

Por sua vez as categorias de feedback menos realizadas pelas instrutoras nesta dimensão foram: descritivo do erro (emitir feedback descrevendo como um ou mais praticantes realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela não é a forma que a instrutora pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s)), prescritivo negativo (emitir feedback informando o(s) praticante(s) como este(s) deve(m) realizar o exercício sob expressão gramatical negativa), descritivo neutro (emitir feedback descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, não explicitando se aquela é ou não a forma que a instrutora pretende que seja realizado o exercício), avaliativo negativo (emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução está má/mal) e descritivo do modelo correto (emitir feedback descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela é a forma que a instrutora pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s)).

Nas sessões de hidroginástica observadas, a categoria de feedback descritivo do modelo correto, nunca foi realizada por nenhuma das instrutoras ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ), sendo que, emitir um simples juízo referindo que a execução do exercício está má/mal (avaliativo negativo) foi de seguida a categoria de feedback menos realizada pelas instrutoras ( $M \pm DP = 0,9 \pm 0,2\%$ ).

Nesta dimensão importa ainda referir que as instrutoras desta atividade, na maioria das categorias analisadas, realizaram uma intervenção semelhante. Contudo na categoria descritivo do erro verificou-se uma maior dispersão dos dados, considerando que o desvio padrão, nesta categoria, foi superior à média ( $M \pm DP = 4,3 \pm 6,4\%$ ). Note-se que a instrutora 3 emitiu mais feedbacks (11,6%) desta natureza, em relação às instrutoras 1 (0,0%) e 2 (1,2%).

No que diz respeito à dimensão conteúdo (dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelas instrutoras, estando relacionado com os conteúdos da aula), pode-se observar que as categorias posicionamento dos segmentos corporais (quando as instrutoras emitiram feedback, referindo-se à forma de como deve(m) estar posicionado(s) o(s) segmento(s) corporais) do(s) praticante(s)), sem conteúdo (emitir feedback de uma forma geral, sem as instrutoras se reportarem a um aspeto específico) e orientação espacial (emitir feedback referindo-se à orientação no espaço do(s) praticante(s)) foram os tipos de feedback mais emitidos pelas instrutoras nesta dimensão.

Note-se que fazer referência à forma de como deve(m) estar posicionado(s) o(s) segmento(s) corporais) do(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 53,5 \pm 17,3\%$ ) e emitir feedback de uma forma geral sem as instrutoras se reportarem a um aspeto específico ( $M \pm DP = 26,4 \pm 16,0\%$ ) foram as categorias de feedback mais realizadas.

No que diz respeito às categorias de feedback menos realizadas por parte das instrutoras observadas, estas foram: misto (emitir feedback utilizando duas ou mais categorias desta dimensão em simultâneo), ação muscular (emitir feedback referindo-se à ação muscular do exercício – força, relaxamento, contração, alongamento), ritmo (emitir feedback referindo-se ao ritmo de execução do exercício), respiração (emitir feedback referindo-se à forma de respirar) e nome do exercício (emitir feedback referindo o nome do exercício).

É de realçar que emitir feedback referindo o nome do exercício ( $M \pm DP = 0,4 \pm 0,6\%$ ) e emitir feedback referindo-se à forma de respirar ( $M \pm DP = 0,7 \pm 1,2\%$ ) foram as categorias menos realizadas, havendo mesmo duas das três instrutoras observadas que nunca realizaram estes comportamentos de feedback.

Importa referir que na maioria das categorias desta dimensão observou-se uma intervenção semelhante entre as instrutoras, ao nível da emissão de feedbacks. Embora nas categorias nome do exercício, respiração, ação muscular e misto, se tenha observado, pelos valores de tendência central, que o desvio padrão fora superior à média, indicando dispersão dos dados, verifica-se, nestas categorias, que os valores são muito baixos e essa dispersão deve-se fundamentalmente pelo facto de algumas instrutoras nunca terem emitido estes tipos de feedback e outras instrutoras, mesmo que raramente, tenham emitido.

Em relação à dimensão retrospectiva (dimensão que se refere à quantidade de exercícios, realizado(s) pelo(s) praticante(s) que as instrutoras indicam ao emitir feedback), constata-se que as instrutoras observadas na sua atuação emitiram mais feedbacks separados isto é, acerca de um determinado exercício separadamente



( $M \pm DP = 99,8 \pm 0,4\%$ ), sendo que a categoria feedback acumulado (emitir feedback, que representa uma acumulação de vários exercícios realizados anteriormente) foi a categoria menos realizada ( $M \pm DP = 0,2 \pm 0,4\%$ ), por parte das instrutoras nesta dimensão. Note-se inclusive que duas das três instrutoras observadas nesta atividade, nunca emitiram feedback acumulado. Verificou-se que as instrutoras nesta dimensão e respetivas categorias, tiveram uma intervenção muito semelhante.

No que diz respeito à dimensão forma (dimensão que se refere ao canal de comunicação que as instrutoras utilizam para emitir feedback) pode-se observar no quadro 10 que a categoria auditivo (emitir feedback de forma oral) é o canal de comunicação mais utilizado ( $M \pm DP = 54,1 \pm 15,7\%$ ) pelas instrutoras quando emitem feedback, verifica-se também que emitir feedback de forma oral em simultâneo com a utilização de gestos (misto auditivo visual), bem como emitir feedback apenas através de gestos ou demonstração (visual) são as categorias seguintes mais realizadas, respetivamente pelas instrutoras ( $M \pm DP = 36,2 \pm 9,9\%$  e  $M \pm DP = 9,1 \pm 7,2\%$ ).

Por sua vez, verificou-se que a categoria misto auditivo-quinestésico (emitir feedback de forma oral estando em simultâneo a realizar contacto físico ou a realizar manipulação corporal do(s) praticante(s)), foi um tipo de feedback apenas realizado por uma das três instrutoras ( $M \pm DP = 0,7 \pm 1,1\%$ ). Verificou-se, ainda, que emitir feedback sendo este apenas apresentado sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do(s) praticante(s) (quinestésico), emitir feedback utilizando em simultâneo a forma visual e quinestésica (misto visual-quinestésico) e emitir feedback utilizando em simultâneo a forma auditiva, visual e quinestésica (misto auditivo-visual-quinestésico), foram categorias de feedback que nenhuma das instrutoras realizou.

Nesta dimensão e respetivas categorias, verificou-se que as três instrutoras, realizaram uma intervenção semelhante ao nível da emissão de feedbacks. Importa realçar que, na categoria misto auditivo-quinestésico o valor do desvio padrão foi superior à média, sugerindo maior dispersão dos dados. No entanto, este resultado deve-se ao facto de 2 instrutoras nunca terem emitido este tipo de feedback e a outra, mesmo que raramente, ter emitido alguns feedbacks desta natureza.

Relativamente à dimensão afetividade (dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade, que são transmitidos pelas instrutoras aquando da emissão de feedback) constata-se que nenhuma instrutora quando emitiu feedback o fez demonstrando afetividade negativa, isto é, demonstrando desagrado, repreendendo ou denegrindo a prestação motora do(s) praticante(s), no entanto também quando emitiam feedbacks as instrutoras não realizaram muito ( $M \pm DP =$

12,4±15,1%) o comportamento de afetividade positiva (emitir feedback e simultaneamente rir, sorrir, gracejar ou acarinhar o(s) praticante(s)). Quando emitiram feedback, na sua maioria, as instrutoras apresentaram uma afetividade neutra ( $M \pm DP = 87,6 \pm 15,1\%$ ) para com os seus praticantes, isto é, não demonstram uma afetividade positiva ou negativa explícita. Ainda assim, na categoria afetividade positiva, verificou-se uma maior dispersão dos dados, observando-se o valor do desvio padrão superior à média. De realçar que a instrutora 1 ao nível da emissão de feedbacks algumas das vezes demonstrou afetividade positiva (29,5%), sendo que as instrutoras 2 e 3 quando emitiram feedback raramente demonstraram afetividade positiva (7,1% e 0,7% respetivamente).

Em relação à dimensão exercício (dimensão que se refere ao facto de quando as instrutoras emitem feedback executam o mesmo exercício que o(s) praticante(s)), verificou-se que aquando da emissão de feedbacks por partes das instrutoras, estas na sua maioria, emitiam feedback sem exercício ( $M \pm DP = 70,4 \pm 26,8\%$ ) isto é, emitiam feedback e em simultâneo não executavam o mesmo exercício do(s) praticante(s). No entanto, importa referir que a instrutora 1 emitiu mais frequentemente feedbacks realizando exercício (55,8%) em relação às instrutoras 2 (30,7%) e 3 (2,2%). Por sua vez a instrutora 3 quando emitiu feedback, foi quase sempre sem realizar exercício (97,8%) em relação às instrutoras 1 (44,2%) e 2 (69,3%). Embora não se tenha verificado, em nenhuma das categorias que o valor de desvio padrão tenha sido superior em relação à média, estes resultados, ainda assim, são indicadores de dispersão dos dados, ao nível da intervenção, entre as instrutoras.

No que diz respeito à dimensão proximidade do instrutor (dimensão que se refere à distância que existe entre a instrutora e o(s) praticante(s) para quem é emitido feedback), verificou-se que as instrutoras quando emitiam feedback se encontravam afastadas ( $M \pm DP = 99,1 \pm 1,6\%$ ) do(s) praticante(s), considera-se que a instrutora está afastada do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa não é possível existir contacto corporal. Nesta dimensão e respetivas categorias as instrutoras demonstraram uma intervenção muito semelhante entre elas.

Na dimensão orientação do instrutor (dimensão que se refere à posição que as instrutoras apresentam em relação ao(s) praticante(s) para quem emitem feedback) observou-se que as instrutoras quando emitiam feedback encontravam-se maioritariamente na orientação em espelho ( $M \pm DP = 75,2 \pm 6,6\%$ ), ou seja, as instrutoras colocarem-se de frente para os praticantes, tendo contacto frontal com os

mesmos. Quando emitiram feedback também adotaram, mas menos vezes, a orientação de lado ( $M \pm DP = 22,8 \pm 4,9\%$ ), isto é, emitir feedback e encontrarem-se de lado relativamente aos praticantes. Sendo que a orientação em correspondente (emitir feedback para um ou mais praticantes encontrando-se a instrutora de costas para este(s)) foi a menos realizada pelas instrutoras aquando na emissão de feedbacks ( $M \pm DP = 2,0 \pm 1,8\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras demonstraram uma intervenção semelhante.

Relativamente à dimensão momento de ocorrência (dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) praticante(s)), todas as instrutoras emitiram feedback sempre enquanto o(s) praticante(s) executavam o exercício (concorrente), sendo que nunca emitiram feedback imediatamente após (terminal imediato) ou passado algum tempo (terminal retardado) da realização do exercício por parte do(s) praticante(s). Estes dados indicam que, todas as instrutoras realizaram o mesmo tipo de intervenção.

No que diz respeito à dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback (dimensão que se refere ao comportamento que as instrutoras assumem após ter fornecido feedback), constatou-se que as categorias de feedback mais realizadas pelas instrutoras foram feedback seguido de observação e ciclo de feedback (emitir feedback ficar a observar e emitir novo feedback). Feedback seguido de observação foi a categoria mais realizada ( $M \pm DP = 43,2 \pm 13,4\%$ ), sendo o ciclo de feedback a segunda categoria também mais realizada ( $M \pm DP = 26,8 \pm 14,2\%$ ), por parte das instrutoras. Ainda nesta dimensão de análise as categorias menos realizadas foram emitir feedback seguido de outro feedback sem observação entre eles, sendo que entre a emissão dos feedbacks as instrutoras não abandonaram o(s) praticante(s) (feedback seguido de feedback), bem como emitir feedback e abandonar o(s) praticante(s) de imediato (feedback isolado). Note-se que a categoria de feedback isolado ainda assim foi a menos realizada ( $M \pm DP = 13,0 \pm 10,7\%$ ). Pela proximidade dos valores de desvio padrão em relação às médias, verificou-se, nesta dimensão, dispersão dos dados, particularmente nas categorias feedback isolado, feedback seguido de feedback e ciclo de feedback. Constatou-se que a instrutora 1 preferencialmente emitia feedback ficava a observar e de seguida emitia novamente feedback (43,2%), por sua vez as instrutoras 2 e 3 preferencialmente emitiam feedback e ficavam a observar (41,7% e 57,2% respetivamente).

Por fim, em relação à dimensão direção (dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback), pode-se observar que a categoria individual (emitir feedback dirigido apenas a um praticante da classe) é a categoria mais realizada pelas instrutoras ( $M \pm DP = 77,6 \pm 8,9\%$ ). Emitir feedback ao grupo (emitir feedback a mais do que um praticante, mas não à totalidade dos praticantes) e emitir feedback à classe (emitir feedback à totalidade dos praticantes) são as categorias de feedback menos realizadas pelas instrutoras; constatando-se assim que quando as instrutoras comunicam com os seus praticantes através da emissão de feedbacks privilegiam a comunicação “one to one”. Pela observação dos valores de tendência central, verificou-se dispersão dos dados, nas categorias que compõem esta dimensão. É de realçar que a instrutora 1 nunca emitiu feedback à classe, sendo que as instrutoras 2 e 3, mesmo que poucas vezes (9,1% e 8,7% respetivamente), emitiram alguns feedbacks dirigidos à classe.

Em síntese, as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de hidroginástica foram: dimensão objetivo, prescritivo positivo; dimensão conteúdo, posicionamento dos segmentos corporais; dimensão retrospectiva, separado; dimensão forma, auditivo; dimensão afetividade, neutra; dimensão exercício, sem exercício; dimensão proximidade do instrutor, afastado; dimensão orientação do instrutor, espelho; dimensão momento de ocorrência, concorrente; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback seguido de observação; dimensão direção, individual.

Por sua vez as categorias de feedback menos emitidas pelas instrutoras nesta atividade foram: dimensão objetivo, descritivo do modelo correto (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão conteúdo, nome do exercício; dimensão retrospectiva, acumulado; dimensão forma, quinestésico, misto visual-quinestésico e misto auditivo-visual-quinestésico (nenhum destes tipos de feedback foi emitido pelas instrutoras); dimensão afetividade, negativa (nenhuma das instrutoras realizou este tipo de comportamento); dimensão exercício, com exercício; dimensão proximidade do instrutor, próximo; dimensão orientação do instrutor, correspondente; dimensão momento de ocorrência, terminal imediato e terminal retardado (nenhuma instrutora emitiu estes tipos de feedback); dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback isolado; dimensão direção, classe.

Quadro 11: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de *indoor cycling* (%).

Dimensões	Categorias	Frequência de feedback em <i>Indoor cycling</i> (%)			
		S1	S2	S3	M±DP
Objetivo	Avaliativo Positivo	25,0	22,0	19,5	22,2±2,7
	Avaliativo Negativo	5,0	2,0	0,0	2,3±2,5
	Prescritivo Positivo	50,0	56,0	62,2	56,1±6,1
	Prescritivo Negativo	5,0	6,0	0,0	3,7±3,2
	Descritivo Modelo Correto	0,0	2,0	0,0	0,7±1,2
	Descritivo Erro	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Descritivo Neutro	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Interrogativo	15,0	12,0	18,3	15,1±3,1
Conteúdo	Nome Exercício	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Respiração	0,0	4,0	11,0	5,0±5,6
	Ação Muscular	0,0	2,0	7,3	3,1±3,8
	Orientação Espacial	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Ritmo	35,0	42,0	12,2	29,7±15,6
	Posic. Segm. Corporais	0,0	8,0	13,4	7,1±6,7
	Misto	5,0	6,0	6,1	5,7±0,6
	Sem Conteúdo	60,0	38,0	50,0	49,3±11,0
Retrospectiva	Acumulado	5,0	4,0	3,7	4,2±0,7
	Separado	95,0	96,0	96,3	95,8±0,7
Forma	Auditivo	25,0	62,0	39,0	42,0±18,7
	Visual	50,0	4,0	6,1	20,0±26,0
	Quinestésico	0,0	0,0	1,2	0,4±0,7
	Misto Auditivo/ Visual	25,0	34,0	53,7	37,6±14,7
	Misto Audit./ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Visual/ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
Afetividade	Positiva	50,0	50,0	14,6	38,2±20,4
	Negativa	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Neutra	50,0	50,0	85,4	61,8±20,4
Exercício	Com Exercício	95,0	98,0	92,7	95,2±2,7
	Sem Exercício	5,0	2,0	7,3	4,8±2,7
Proximidade Instrutor	Próximo	0,0	0,0	4,9	1,6±2,8
	Afastado	100,0	100,0	95,1	98,4±2,8
Orientação Instrutor	Espelho	75,0	100,0	95,1	90,0±13,0
	Correspondente	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Lado	25,0	0,0	4,9	10,0±13,3
Momento Ocorrência	Concorrente	95,0	100,0	100,0	98,3±2,9
	Terminal Imediato	5,0	0,0	0,0	1,7±2,9
	Terminal Retardado	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	25,0	18,0	26,8	23,3±4,7
	Fb Seguido Observação	55,0	56,0	37,8	49,6±10,2
	Fb Seguido Fb	5,0	14,0	18,3	12,4±6,8
	Ciclo Feedback	15,0	12,0	17,1	14,7±2,6
Direção	Individual	70,0	60,0	87,8	72,6±14,1
	Grupo	20,0	4,0	0,0	8,0±10,6
	Classe	10,0	36,0	12,2	19,4±14,4

Pela observação do quadro 11 e no que diz respeito à dimensão objetivo, verifica-se que as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de *indoor cycling* foram o prescritivo positivo (M±DP= 56,1±6,1%), avaliativo positivo (M±DP= 22,2±2,7%) e interrogativo (M±DP= 15,1±3,1%). Estes dados revelam que quando as instrutoras na

atividade de *indoor cycling* emitem feedback fazem-no maioritariamente com o objetivo de informar o(s) praticante(s) de como este(s) deve(m) realizar o exercício, utilizando para isso expressões gramaticais positivas. No entanto, os tipos de feedback menos emitidos nesta dimensão de análise foram o prescritivo negativo ( $M \pm DP = 3,7 \pm 3,2\%$ ), avaliativo negativo ( $M \pm DP = 2,3 \pm 2,5\%$ ), descritivo do modelo correto ( $M \pm DP = 0,7 \pm 1,2\%$ ), descrito do erro ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ) e descritivo neutro ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Pela leitura destes dados é de realçar que, descrever como um ou mais praticantes realizaram o exercício, é uma categoria de feedback que raramente ou nunca foi realizada pelas instrutoras de *indoor cycling*. Importa ainda referir que, nesta dimensão, e respetivas categorias, as instrutoras realizaram uma intervenção semelhante. Ainda assim, na categoria avaliativo negativo observou-se, pelos valores de medida de tendência central, que o desvio padrão foi maior que a média, mas estes valores resultaram essencialmente porque a instrutora 3 nunca emitiu este tipo de feedback (0,0%), e as instrutoras 1 e 2 raramente emitiram feedbacks desta natureza (5,0%; 2,0%, respetivamente).

Em relação à dimensão conteúdo as categorias de feedback mais emitidas pela amostra estudada foram sem conteúdo ( $M \pm DP = 49,3 \pm 11,0\%$ ) e ritmo ( $M \pm DP = 29,7 \pm 15,6\%$ ). Por sua vez, as categorias de feedback menos emitidas foram posicionamento dos segmentos corporais ( $M \pm DP = 7,1 \pm 6,7\%$ ), misto ( $M \pm DP = 5,7 \pm 0,6\%$ ), respiração ( $M \pm DP = 5,0 \pm 5,6\%$ ), ação muscular ( $M \pm DP = 3,1 \pm 3,8\%$ ), orientação espacial ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ) e nome do exercício ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Desta forma verifica-se que quando as instrutoras analisadas emitiram feedback nenhuma delas se referiu à orientação espacial do(s) praticante(s), bem como nunca referiram o nome do exercício. Na maioria das categorias desta dimensão as instrutoras ao nível da emissão de feedbacks demonstraram uma intervenção semelhante, contudo nas categorias respiração, ação muscular e posicionamento dos segmentos corporais verificou-se uma dispersão mais acentuada dos dados, considerando, que nestas categorias em particular, o valor de desvio padrão foi superior à média. Note-se que a instrutora 1 nunca emitiu nenhuma destas categorias, sendo que as outras duas instrutoras emitiram algumas vezes estas categorias de feedback.

Relativamente à dimensão retrospectiva, verificou-se que as instrutoras ao emitirem feedback o faziam maioritariamente referindo-se a cada exercício separadamente ( $M \pm DP = 95,8 \pm 0,7\%$ ), por oposição à emissão de feedbacks acumulados ( $M \pm DP =$

4,2±0,7%). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras realizaram uma intervenção muito semelhante.

No que diz respeito à dimensão forma, as categorias de feedback mais observadas foram auditivo ( $M \pm DP = 42,0 \pm 18,7\%$ ), misto auditivo-visual ( $M \pm DP = 37,6 \pm 14,7\%$ ) e visual ( $M \pm DP = 20,0 \pm 26,0\%$ ). Por sua vez as categorias de feedback menos observadas foram quinestésico ( $M \pm DP = 0,4 \pm 0,7\%$ ), misto auditivo-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ), misto visual-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ) e misto auditivo-visual-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Na maioria das categorias desta dimensão as instrutoras realizaram uma intervenção semelhante. No entanto, pela observação dos valores de tendência central, em algumas categorias de feedback, verificou-se dispersão dos dados, já que a instrutora 1 ao emitir feedback utilizou preferencialmente o canal visual (50,0%), a instrutora 2 emitiu preferencialmente feedbacks de forma auditiva (62%) e a instrutora 3 utilizou preferencialmente em simultâneo o canal auditivo e visual (53,7%) para a emissão de feedbacks.

Relativamente à dimensão afetividade, verificou-se que quando as instrutoras emitiam feedback, a afetividade neutra foi a categoria de feedback mais realizada ( $M \pm DP = 61,8 \pm 20,4\%$ ), sendo de seguida a categoria afetividade positiva a mais realizada ( $M \pm DP = 38,2 \pm 20,4\%$ ). Note-se que a afetividade negativa ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ) foi uma categoria nunca realizada pelas instrutoras, aquando da emissão de feedbacks nesta atividade. Ainda assim, verificou-se que a instrutora 3 quando emitiu feedbacks, preferencialmente demonstrou afetividade neutra (85,4%) em relação às outras duas instrutoras, que quando emitiram feedbacks o fizeram de forma semelhante demonstrando afetividade neutra e afetividade positiva.

Em relação à dimensão exercício, constatou-se que as instrutoras quando emitiam feedback, faziam-no realizando o mesmo exercício que os praticantes ( $M \pm DP = 95,2 \pm 2,7\%$ ), poucas foram as vezes que as instrutoras emitiam feedback sem estar a realizar o mesmo exercício que os praticantes ( $M \pm DP = 4,8 \pm 2,7\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras realizaram uma intervenção muito semelhante.

No que diz respeito à dimensão proximidade do instrutor, também se verificou que quando as instrutoras emitiam feedback encontravam-se, na grande maioria das vezes, afastadas dos seus praticantes ( $M \pm DP = 98,4 \pm 2,8\%$ ) e raramente se encontravam próximas destes ( $M \pm DP = 1,6 \pm 2,8\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras realizaram uma intervenção semelhante. De realçar que na

categoria próximo, observou-se que o valor do desvio padrão foi superior à média, resultando este dado pelo facto de a instrutora 3, mesmo que raramente (4,9%), ter emitido feedbacks estando próximo dos praticantes e as outras duas instrutoras nunca terem emitido feedbacks estando próximas dos seus praticantes.

Na dimensão orientação do instrutor observou-se que as instrutoras quando emitiam feedback na maioria das vezes adotavam a posição em espelho, ou seja de frente para os praticantes ( $M \pm DP = 90,0 \pm 13,0\%$ ), raramente se colocaram de lado para os praticantes ( $M \pm DP = 10,0 \pm 13,3\%$ ) e nunca se colocaram de costas para os praticantes, isto é, em correspondente ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). No entanto, importa referir que, na categoria de lado observou-se que o valor do desvio padrão foi superior à média, indicando uma dispersão mais acentuada dos dados nesta categoria em particular. Isto porque a instrutora 1 quando emitiu feedback adotou algumas vezes a posição de lado em relação ao(s) praticante(s) (25,0%), a instrutora 2 nunca utilizou esta posição (0,0%) e a instrutora 3 raramente adotou esta posição (4,9%).

Na dimensão momento de ocorrência verificou-se que preferencialmente, as instrutoras quando emitiam feedback o faziam maioritariamente enquanto o(s) praticante(s) estavam a executar o exercício ( $M \pm DP = 98,3 \pm 2,9\%$ ), raramente emitiram feedback terminal imediato ( $M \pm DP = 1,7 \pm 2,9\%$ ) e nunca nenhuma das instrutoras emitiu feedback terminal retardado ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras realizaram uma intervenção semelhante. Ainda assim, importa referir que na categoria terminal imediato verificou-se que o valor de desvio padrão foi superior à média, no entanto este valor resultou pelo facto de a instrutora 1, mesmo que raramente (5,0%) tenha emitido feedbacks deste tipo, sendo que as instrutoras 2 e 3 nunca o fizeram.

Em relação à dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, constatou-se que, emitir feedback e seguidamente ficar a observar ( $M \pm DP = 49,6 \pm 10,2\%$ ) foi o tipo de feedback mais realizado pelas instrutoras. Por sua vez, feedback isolado ( $M \pm DP = 23,3 \pm 4,7\%$ ), ciclo de feedback ( $M \pm DP = 14,7 \pm 2,6\%$ ) e feedback seguido de feedback ( $M \pm DP = 12,4 \pm 6,0\%$ ), foram os tipos de feedbacks menos realizados. Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras realizaram uma intervenção semelhante.

Por fim, no que diz respeito à dimensão direção, verificou-se que, quando as instrutoras emitiam feedback dirigiam-se maioritariamente apenas a um praticante



( $M \pm DP = 72,6 \pm 14,1\%$ ). Por sua vez, os tipos de feedback menos emitidos nesta dimensão de análise foram à classe ( $M \pm DP = 19,4 \pm 14,4\%$ ) e ao grupo ( $M \pm DP = 8,0 \pm 10,6\%$ ). Ainda assim, na categoria grupo verificou-se uma maior dispersão dos dados, já que o valor de desvio padrão foi superior ao valor da média. De realçar que a instrutora 1 dirigiu alguma das vezes feedbacks ao grupo (20,0%), a instrutora 2 raramente dirigiu feedbacks ao grupo (4,0%) e a instrutora 3 nunca emitiu feedback ao grupo (0,0%).

Em síntese, as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de *indoor cycling* foram: dimensão objetivo, prescritivo positivo; dimensão conteúdo, sem conteúdo; dimensão retrospectiva, separado; dimensão forma, auditivo; dimensão afetividade, neutra; dimensão exercício, com exercício; dimensão proximidade do instrutor, afastado; dimensão orientação do instrutor, espelho; dimensão momento de ocorrência, concorrente; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback seguido de observação; dimensão direção, individual.

Por sua vez, as categorias de feedback menos emitidas pelas instrutoras nesta atividade foram: dimensão objetivo, descritivo do erro e descritivo neutro (tipos de feedback que nunca foram emitidos por nenhuma instrutora observada); dimensão conteúdo, orientação espacial e nome do exercício (tipos de feedback que nunca foram emitidos por nenhuma instrutora observada); dimensão retrospectiva, acumulado; dimensão forma, misto visual-quinestésico, misto auditivo-quinestésico e misto auditivo-visual-quinestésico (tipos de feedback que nunca foram emitidos por nenhuma instrutora observada); dimensão afetividade, negativa (nenhuma das instrutoras realizou este tipo de comportamento); dimensão exercício, sem exercício; dimensão proximidade do instrutor, próximo; dimensão orientação do instrutor, correspondente (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão momento de ocorrência, terminal retardado (nenhuma instrutora emitiu este tipo de feedback); dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback seguido de feedback; dimensão direção, grupo.

Quadro 12: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de *step* (%).

Dimensões	Categorias	Frequência de feedback em <i>Step</i> (%)			
		S1	S2	S3	M±DP
Objetivo	Avaliativo Positivo	43,5	10,7	64,5	39,6±27,1
	Avaliativo Negativo	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Prescritivo Positivo	4,3	21,4	16,1	14,0±8,7
	Prescritivo Negativo	0,0	7,1	0,0	2,4±4,1
	Descritivo Modelo Correto	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Descritivo Erro	0,0	10,7	3,2	4,6±5,5
	Descritivo Neutro	0,0	7,1	0,0	2,4±4,1
	Interrogativo	52,2	42,9	16,1	37,1±18,7
Conteúdo	Nome Exercício	0,0	3,6	0,0	1,2±2,1
	Respiração	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Ação Muscular	0,0	7,1	0,0	2,4±4,1
	Orientação Espacial	0,0	3,6	0,0	1,2±2,1
	Ritmo	0,0	3,6	9,7	4,4±4,9
	Posic. Segm. Corporais	0,0	21,4	6,5	9,3±11,0
	Misto	0,0	10,7	0,0	3,6±6,2
	Sem Conteúdo	100,0	50,0	83,9	78,0±25,5
Retrospectiva	Acumulado	60,9	28,6	12,9	34,1±24,5
	Separado	39,1	71,4	87,1	65,9±24,5
Forma	Auditivo	78,3	64,3	71,0	71,2±7,0
	Visual	4,3	0,0	0,0	1,4±2,5
	Quinestésico	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Auditivo/ Visual	17,4	35,7	29,0	27,4±9,3
	Misto Audit./ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Visual/ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
Afetividade	Positiva	17,4	28,6	9,7	18,5±9,5
	Negativa	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Neutra	82,6	71,4	90,3	81,5±9,5
Exercício	Com Exercício	69,6	89,3	93,5	84,1±12,8
	Sem Exercício	30,4	10,7	6,5	15,9±12,8
Proximidade Instrutor	Próximo	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Afastado	100,0	100,0	100,0	100,0±0,0
Orientação Instrutor	Espelho	73,9	96,4	83,9	84,7±11,3
	Correspondente	17,4	3,6	16,1	12,4±7,6
	Lado	8,7	0,0	0,0	2,9±5,0
Momento Ocorrência	Concorrente	39,1	57,1	77,4	57,9±19,2
	Terminal Imediato	60,9	35,7	22,6	39,7±19,5
	Terminal Retardado	0,0	7,1	0,0	2,4±4,1
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	13,0	14,3	51,6	26,3±21,9
	Fb Seguido Observação	87,0	78,6	45,2	70,2±22,1
	Fb Seguido Fb	0,0	3,6	0,0	1,2±2,1
	Ciclo Feedback	0,0	3,6	3,2	2,3±2,0
Direção	Individual	4,3	42,9	9,7	19,0±20,9
	Grupo	0,0	21,4	35,5	19,0±17,9
	Classe	95,7	35,7	54,8	62,1±30,6

Pela leitura do quadro 12, em relação à dimensão objetivo, observa-se que as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de *step* foram: avaliativo positivo (M±DP= 39,6±27,1%), interrogativo (M±DP= 37,1±18,7%) e prescritivo positivo (M±DP= 14,0±8,7%). Estes dados indicam que quando as instrutoras emitem feedback na atividade de *step*, fazem-no mais frequentemente com o objetivo de dizer que a

execução do exercício por parte do(s) praticante(s) está bem/boa, ainda assim, é de realçar o facto de que interrogar o(s) praticante(s) acerca da execução do exercício foi também um tipo de feedback mais emitido pelas instrutoras de *step* analisadas. Por sua vez, os tipos de feedback menos emitidos pelas instrutoras foram: descritivo do erro ( $M \pm DP = 4,6 \pm 5,5\%$ ), descritivo neutro ( $M \pm DP = 2,4 \pm 4,1\%$ ), prescritivo negativo ( $M \pm DP = 2,4 \pm 4,1\%$ ), descritivo do modelo correto ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ) e avaliativo negativo ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Constatou-se desta forma que, descrever como um ou mais praticantes realizaram o exercício e avaliar negativamente a prestação deste(s), são os tipos de feedback que raramente ou nunca foram realizados pelas instrutoras de *step*. Nesta dimensão, apenas na categoria descritivo do modelo correto se verificou que as instrutoras tiveram a mesma atuação, considerando que nenhuma das instrutoras emitiu este tipo de feedback. Por sua vez, nas restantes categorias de feedback analisadas, verificou-se dispersão dos dados, ao nível da intervenção, entre as três instrutoras. De realçar inclusive que, nas categorias prescritivo neutro, descritivo do erro e descritivo neutro, verificou-se pela observação dos valores de tendência central que o valor do desvio padrão foi superior à média.

No que diz respeito à dimensão conteúdo, as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras analisadas foram sem conteúdo ( $M \pm DP = 78,0 \pm 25,5\%$ ) e posicionamento dos segmentos corporais ( $M \pm DP = 9,3 \pm 11,0\%$ ). As categorias de feedback menos emitidas foram ritmo ( $M \pm DP = 4,4 \pm 4,9\%$ ), misto ( $M \pm DP = 3,6 \pm 6,2\%$ ), ação muscular ( $M \pm DP = 2,4 \pm 4,1\%$ ), nome do exercício ( $M \pm DP = 1,2 \pm 2,1\%$ ), orientação espacial ( $M \pm DP = 1,2 \pm 2,1\%$ ) e respiração ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Nesta dimensão, apenas na categoria respiração se verificou que as instrutoras tiveram a mesma atuação, considerando que nenhuma das instrutoras emitiu este tipo de feedback. Por sua vez, nas restantes categorias de feedback analisadas, verificou-se dispersão dos dados. De referir inclusive que, na maioria das categorias nomeadamente nome do exercício, ação muscular, orientação espacial, ritmo, posicionamento dos segmentos corporais e misto, verificou-se pela observação dos valores de tendência central que o valor do desvio padrão foi superior à média.

Na dimensão retrospectiva verificou-se que a categoria de feedback mais emitida pelas instrutoras foi a categoria separado ( $M \pm DP = 65,9 \pm 24,5\%$ ), sendo a categoria acumulado a menos emitida ( $M \pm DP = 34,1 \pm 24,5\%$ ). Nesta dimensão observou-se dispersão dos dados considerando os valores de desvio padrão em relação às médias. Na categoria acumulado verificou-se que a instrutora 1 emitiu preferencialmente este tipo de feedback (60,9%) em relação às instrutoras 2 (28,6%) e 3 (12,9%). Por sua

vez, na categoria separado a instrutora 1 emitiu menos feedbacks desta natureza (39,1%), em relação às instrutoras 2 (71,4%) e 3 (87,1%).

Relativamente à dimensão forma, o tipo de feedback mais emitido foi o auditivo ( $M \pm DP = 71,2 \pm 7,0\%$ ), logo seguido do feedback misto auditivo-visual ( $M \pm DP = 27,4 \pm 9,3\%$ ) e feedback visual ( $M \pm DP = 1,4 \pm 2,5\%$ ). Por sua vez, as categorias de feedback quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ), misto auditivo-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ), misto visual-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ) e misto auditivo-visual-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ), nunca foram emitidas pelas instrutoras observadas. Nesta dimensão e respetivas categorias, pela observação dos valores de medida central, verifica-se que as instrutoras realizaram uma intervenção semelhante, na maioria das categorias analisadas. Ainda assim, importa referir que na categoria visual o valor de desvio padrão foi superior à média, observando-se dispersão dos dados, no entanto isto verifica-se, sobretudo, pelo facto de a instrutora 1, mesmo que raramente (4,3%) tenha emitido feedbacks visuais, sendo que as instrutoras 2 e 3 nunca emitiram feedbacks desta natureza.

No que diz respeito à dimensão afetividade, constata-se que quando as instrutoras desta atividade emitiram feedback, o fizeram maioritariamente demonstrando afetividade neutra ( $M \pm DP = 81,5 \pm 9,5\%$ ) e seguidamente afetividade positiva ( $M \pm DP = 18,5 \pm 9,5\%$ ), sendo que quando emitiram feedback nunca demonstraram afetividade negativa ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras realizaram um intervenção semelhante.

Em relação à dimensão exercício, verificou-se que quando as instrutoras observadas emitiram feedback faziam-no mais frequentemente realizando exercício ( $M \pm DP = 84,1 \pm 12,8\%$ ). Por sua vez, emitir feedback não estando a realizar exercício, foi a categoria de feedback menos realizada ( $M \pm DP = 15,9 \pm 12,8\%$ ). Importa referir que, a instrutora 1 na categoria sem exercício emitiu mais vezes este tipo de feedback (30,4%) em relação às instrutoras 2 (10,7%) e 3 (6,5%). Por sua vez, a categoria com exercício foi a menos emitida pela instrutora 1 (69,6%) em relação às instrutoras 2 (89,3%) e 3 (93,5%).

Na dimensão proximidade do instrutor, observou-se que as instrutoras quando emitiram feedback o fizeram sempre afastadas dos seus praticantes ( $M \pm DP = 100,0 \pm 0,0\%$ ), não estando por isso próximas destes ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Nesta dimensão todas as instrutoras atuaram da mesma forma.

Relativamente à dimensão orientação do instrutor, verificou-se que quando as instrutoras emitiram feedback, o fizeram adotando a posição em espelho na maior parte das vezes ( $M \pm DP = 84,7 \pm 11,3\%$ ), sendo que a posição em correspondente ( $M \pm DP = 12,4 \pm 7,6\%$ ) e a posição de lado ( $M \pm DP = 2,9 \pm 5,0\%$ ) foram as menos adotadas pelas instrutoras, aquando da emissão de feedbacks. Verificou-se que na categoria de lado que o valor de desvio padrão foi superior à média, isto porque a instrutora 1 quando emitiu feedback adotou a posição de lado ocasionalmente (8,7%), sendo que as instrutoras 2 e 3 quando emitiram feedback nunca adotaram esta posição.

Na dimensão momento de ocorrência observou-se que quando as instrutoras analisadas emitiram feedback o fizeram mais frequentemente enquanto o(s) praticante(s) estavam a executar o exercício ( $M \pm DP = 57,9 \pm 19,2\%$ ), ou logo após este(s) ter(em) terminado o exercício ( $M \pm DP = 39,7 \pm 19,5\%$ ), sendo que raramente emitiram feedback muito tempo depois de o(s) praticante(s) ter(em) realizado o exercício ( $M \pm DP = 2,4 \pm 4,1\%$ ). Ainda assim, verificou-se na categoria terminal retardado que o valor de desvio padrão foi superior à média, indicando uma maior dispersão dos dados, nesta categoria em particular. Estes dados resultam essencialmente pelo facto de a instrutora 2 ter emitido alguns feedbacks desta natureza (7,1%), já as instrutoras 1 e 3 nunca emitiram feedback terminal retardado.

No que diz respeito à dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, verificou-se que emitir feedback e seguidamente ficar a observar ( $M \pm DP = 70,2 \pm 22,1\%$ ) foi o tipo de feedback mais realizado pelas instrutoras, sendo de seguida o feedback isolado ( $M \pm DP = 26,3 \pm 21,9\%$ ) também o mais realizado. Contudo as categorias ciclo de feedback ( $M \pm DP = 2,3 \pm 2,0\%$ ) e feedback seguido de feedback ( $M \pm DP = 1,2 \pm 2,1\%$ ) foram as menos emitidas pelas instrutoras. De realçar que a instrutora 3 emitiu mais vezes feedbacks isolados (51,6%) em relação às instrutoras 1 (13,0%) e 2 (14,3%). Por sua vez a instrutora 3 emitiu menos vezes feedbacks seguidos de observação (45,2%) em relação às instrutoras 1 (87,0%) e 2 (78,6%).

Por fim, em relação à dimensão direção verificou-se que o tipo de feedback mais emitido foi à classe ( $M \pm DP = 62,1 \pm 30,6\%$ ), sendo que emitir feedback apenas a um praticante ( $M \pm DP = 19,0 \pm 20,9\%$ ) ou a um grupo da classe ( $M \pm DP = 19,0 \pm 17,9\%$ ), foram os tipos de feedback menos emitidos pelas instrutoras analisadas. De referir que a instrutora 1 dirigiu mais frequentemente os feedbacks a todos os praticantes da classe

(95,7%). Já a instrutora 2 dirigiu mais frequentemente os feedbacks a um praticante da classe (42,9%). Por sua vez, a instrutora 3 dirigiu mais frequentemente os feedbacks a um grupo de praticantes da classe (35,5%).

Em síntese, as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de *step* foram: dimensão objetivo, avaliativo positivo; dimensão conteúdo, sem conteúdo; dimensão retrospectiva, separado; dimensão forma, auditivo; dimensão afetividade, neutra; dimensão exercício, com exercício; dimensão proximidade do instrutor, afastado; dimensão orientação do instrutor, espelho; dimensão momento de ocorrência, concorrente; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback seguido de observação; dimensão direção, classe.

Por sua vez, as categorias de feedback menos emitidas pelas instrutoras nesta atividade foram: dimensão objetivo, descritivo do modelo correto e avaliativo negativo (tipos de feedback que nunca foram emitidos por nenhuma instrutora observada); dimensão conteúdo, respiração (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão retrospectiva, acumulado; dimensão forma, quinestésico, misto visual-quinestésico, misto auditivo-quinestésico e misto auditivo-visual-quinestésico (tipos de feedback que nunca foram emitidos por nenhuma instrutora observada); dimensão afetividade, negativa (nenhuma das instrutoras realizou este tipo de comportamento); dimensão exercício, sem exercício; dimensão proximidade do instrutor, próximo (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão orientação do instrutor, de lado; dimensão momento de ocorrência, terminal retardado; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback seguido de feedback; dimensão direção, individual e grupo.

Quadro 13: Frequência de feedback (%) de cada uma das instrutoras (S1, S2, S3), média (M) e desvio padrão (DP) em cada categoria do SOFIF-AG na atividade de localizada (%).

Dimensões	Categorias	Frequência de feedback em Localizada (%)			
		S1	S2	S3	M±DP
Objetivo	Avaliativo Positivo	33,2	7,6	46,3	29,0±19,7
	Avaliativo Negativo	1,9	0,0	3,7	1,9±1,8
	Prescritivo Positivo	56,4	78,5	41,5	58,8±18,6
	Prescritivo Negativo	2,8	3,8	3,7	3,4±0,5
	Descritivo Modelo Correto	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Descritivo Erro	0,9	0,0	0,0	0,3±0,5
	Descritivo Neutro	0,0	0,6	0,0	0,2±0,4
	Interrogativo	4,7	9,5	4,9	6,4±2,7
Conteúdo	Nome Exercício	0,0	0,6	0,0	0,2±0,4
	Respiração	0,0	1,9	0,0	0,6±1,1
	Ação Muscular	1,4	7,0	1,2	3,2±3,3
	Orientação Espacial	0,0	0,6	0,0	0,2±0,4
	Ritmo	8,1	4,4	1,2	4,6±3,4
	Posic. Segm. Corporais	29,9	22,2	32,9	28,3±5,6
	Misto	17,5	47,5	7,3	24,1±20,9
	Sem Conteúdo	43,1	15,8	57,3	38,8±21,1
Retrospectiva	Acumulado	0,9	3,8	4,9	3,2±2,0
	Separado	98,6	96,2	95,1	96,6±1,8
Forma	Auditivo	45,5	23,4	51,2	40,0±14,7
	Visual	3,3	1,9	12,2	5,8±5,6
	Quinestésico	1,4	7,0	0,0	2,8±3,7
	Misto Auditivo/ Visual	18,0	18,4	34,1	23,5±9,2
	Misto Audit./ Quinest.	30,3	48,7	0,0	26,4±24,6
	Misto Visual/ Quinest.	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	1,4	0,6	2,4	1,5±0,9
Afetividade	Positiva	9,5	12,7	35,4	19,2±14,1
	Negativa	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
	Neutra	90,5	87,3	64,6	80,8±14,1
Exercício	Com Exercício	52,1	15,8	73,2	47,0±29,0
	Sem Exercício	47,9	84,2	26,8	53,0±29,0
Proximidade Instrutor	Próximo	42,7	80,4	11,0	44,7±34,7
	Afastado	57,3	19,6	89,0	55,3±34,7
Orientação Instrutor	Espelho	69,2	32,9	9,8	37,3±30,0
	Correspondente	10,0	3,2	75,6	29,6±40,0
	Lado	20,9	63,9	14,6	33,1±26,8
Momento Ocorrência	Concorrente	98,6	92,4	96,3	95,8±3,1
	Terminal Imediato	1,4	7,6	3,7	4,2±3,1
	Terminal Retardado	0,0	0,0	0,0	0,0±0,0
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	13,3	21,5	8,5	14,4±6,6
	Fb Seguido Observação	26,5	18,4	54,9	33,3±19,2
	Fb Seguido Fb	57,8	58,2	30,5	48,8±15,9
	Ciclo Feedback	2,4	1,9	6,1	3,5±2,3
Direção	Individual	77,7	93,0	53,7	74,8±19,9
	Grupo	0,9	2,5	4,9	2,8±2,0
	Classe	21,3	4,4	41,5	22,4±18,5

Pela observação do quadro 13, no que diz respeito à dimensão objetivo, verifica-se que as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de localizada foram prescritivo positivo (M±DP= 58,8±18,6%) e avaliativo positivo (M±DP= 29,0±19,7%). Por sua vez, as categorias de feedback menos emitidas pelas instrutoras na sua intervenção foram interrogativo (M±DP= 6,4±2,7%), prescritivo negativo (M±DP=

3,4±0,5%), avaliativo negativo ( $M\pm DP= 1,9\pm 1,8\%$ ), descritivo do erro ( $M\pm DP= 0,3\pm 0,5\%$ ), descritivo neutro ( $M\pm DP= 0,2\pm 0,4\%$ ) e descritivo do modelo correto ( $M\pm DP= 0,0\pm 0,0\%$ ). Estes dados indicam que as instrutoras de localizada quando emitem feedback nesta atividade, fazem-no mais frequentemente com o objetivo de informar o(s) praticante(s) acerca de como este(s) devem realizar o exercício, utilizando para isso uma forma gramatical positiva. Note-se ainda que, avaliar positivamente a execução dos exercícios por parte dos praticantes é também um tipo de feedback bastante realizado pelas instrutoras, no entanto, descrever como um ou mais praticantes realizaram o exercício, referenciando que aquela é a forma correta de realizar, foi um comportamento que nenhuma das instrutoras observadas realizou. Nesta dimensão, verificou-se que na maioria das categorias de feedback, as instrutoras demonstraram uma intervenção semelhante. Ainda assim, pela observação dos valores de tendência central, importa referir que na categoria avaliativo positivo a instrutora 2 emitiu menos feedbacks desta natureza (7,6%) em relação às instrutoras 1 (33,2%) e 3 (46,3%). No entanto, a instrutora 2 emitiu mais feedbacks prescritivos positivos (78,5%) em relação às instrutoras 1 (56,4%) e 3 (41,5%).

Em relação à dimensão conteúdo, constata-se que os tipos de feedback mais emitidos foram sem conteúdo ( $M\pm DP= 38,8\pm 21,1\%$ ), posicionamento dos segmentos corporais ( $M\pm DP= 28,3\pm 5,6\%$ ) e misto ( $M\pm DP= 24,1\pm 20,9\%$ ). Verificou-se que as instrutoras quando emitiram feedback maioritariamente o fizeram de uma forma geral, sem se reportarem a um aspeto específico. Ainda assim, é de salientar que quando as instrutoras emitiram feedback, também frequentemente o fizeram, referindo-se ao posicionamento dos segmentos corporais. Por sua vez, nesta dimensão de análise, os tipos de feedback menos emitidos foram ritmo ( $M\pm DP= 4,6\pm 3,4\%$ ), ação muscular ( $M\pm DP= 3,2\pm 3,3\%$ ), respiração ( $M\pm DP= 0,6\pm 1,1\%$ ), nome do exercício ( $M\pm DP= 0,2\pm 0,4\%$ ) e orientação espacial ( $M\pm DP= 0,2\pm 0,4\%$ ). Nesta dimensão, verificou-se que na maioria das categorias de feedback, as instrutoras demonstraram uma intervenção semelhante. Ainda assim, importa referir que nas categorias nome do exercício, respiração, ação muscular e orientação espacial o valor do desvio padrão foi superior ao valor da média, no entanto estes dados resultam pelo facto de, nestas categorias em particular, algumas instrutoras nunca emitirem estes tipos de feedbacks e outras, mesmo que raramente, emitam. No entanto é de realçar que na categoria misto a instrutora 2 emitiu mais feedbacks deste tipo (47,5%) em relação às instrutoras 1 (17,5%) e 3 (7,3%). Por sua vez, na categoria sem conteúdo a instrutora 2 emitiu menos feedbacks deste tipo (15,8%) em relação às instrutoras 1 (43,1%) e 3 (57,3%)



Na dimensão retrospectiva, verificou-se que o tipo de feedback mais emitido foi o separado ( $M \pm DP = 96,6 \pm 1,8\%$ ), sendo o feedback acumulado a categoria de feedback menos emitida ( $M \pm DP = 3,2 \pm 2,0\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, as instrutoras demonstraram uma intervenção semelhante.

Relativamente à dimensão forma, os tipos de feedback mais emitidos pelas instrutoras foram o auditivo ( $M \pm DP = 40,0 \pm 14,7\%$ ), o misto auditivo-quinestésico ( $M \pm DP = 26,4 \pm 24,6\%$ ) e misto auditivo-visual ( $M \pm DP = 23,5 \pm 9,2\%$ ). Por sua vez os tipos de feedback menos emitidos nesta dimensão de análise foram visual ( $M \pm DP = 5,8 \pm 5,6\%$ ), quinestésico ( $M \pm DP = 2,8 \pm 3,7\%$ ), misto auditivo-visual-quinestésico ( $M \pm DP = 1,5 \pm 0,9\%$ ) e misto visual-quinestésico ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). Nesta dimensão verificou-se uma maior dispersão dos dados nas categorias auditivo, visual, quinestésico, misto auditivo-visual e misto auditivo-quinestésico. De realçar que a instrutora 1 e 2 mais frequentemente emitiram feedbacks auditivos (45,5%; 51,2% respetivamente). Por sua vez, a instrutora 3 emitiu mais frequentemente feedbacks mistos auditivo-quinestésico.

Na dimensão afetividade verificou-se que quando as instrutoras emitiam feedback demonstravam maioritariamente uma afetividade neutra ( $M \pm DP = 80,8 \pm 14,1\%$ ), algumas vezes afetividade positiva ( $M \pm DP = 19,2 \pm 14,1\%$ ) e nunca demonstraram afetividade negativa. Nesta dimensão importa referir que a instrutora 3 emitiu mais frequentemente feedbacks demonstrando afetividade positiva (35,4%), em relação às instrutoras 1 (9,5%) e 2 (12,7%). Por sua vez, a instrutora 3 emitiu menos feedbacks demonstrando afetividade neutra (64,6%), em relação às instrutoras 1 (90,5%) e 2 (87,3%).

No que diz respeito à dimensão exercício, quando as instrutoras emitiram feedback fizeram-no mais vezes não estando a realizar exercício ( $M \pm DP = 53,0 \pm 29,0\%$ ), contudo, também várias foram as vezes que emitiram feedback estando a realizar exercício ( $M \pm DP = 47,0 \pm 29,0\%$ ). Nesta dimensão, em ambas as categorias que a compõem, verificou-se alguma dispersão dos dados. De realçar que a instrutora 2 na categoria com exercício emitiu menos vezes este tipo de feedback (15,8%), em relação às instrutoras 1 (52,1%) e 3 (73,2%). Por sua vez, a instrutora 2 na categoria sem exercício emitiu mais vezes feedbacks deste tipo (84,2%), em relação às instrutoras 1 (47,9%) e 3 (26,8%).

Relativamente à dimensão proximidade do instrutor, embora se tenha verificado que maioritariamente quando as instrutoras emitiam feedback, encontravam-se afastadas

do(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 55,3 \pm 34,7\%$ ), várias também foram as vezes que as instrutoras se encontravam próximas ( $M \pm DP = 44,7 \pm 34,7\%$ ) deste(s). Nas duas categorias desta dimensão observou-se alguma dispersão dos dados. De referir que a instrutora 3 foi quem mais vezes emitiu feedback estando afastada do(s) praticante(s) (89,0%), em relação às instrutoras 1 (57,3%) e 2 (19,6%). Por sua vez a instrutora 3 foi quem menos vezes emitiu feedback estando próxima do(s) praticantes(s) (11,0%), em relação às instrutoras 1 (42,7%) e 2 (80,4%).

Na dimensão orientação do instrutor, constatou-se que as instrutoras vão variando a sua posição em relação ao(s) praticante(s) para quem emitem feedback, encontram-se na posição em espelho ( $M \pm DP = 37,3 \pm 30,0\%$ ), na posição de lado ( $M \pm DP = 33,1 \pm 26,8\%$ ) ou na posição correspondente ( $M \pm DP = 29,6 \pm 40,0\%$ ). Nesta dimensão e respetivas categorias, pela observação dos valores de medida de tendência central, observou-se alguma dispersão dos dados. Note-se inclusive que na categoria correspondente o valor do desvio padrão foi superior à média. Esta dispersão de dados resulta essencialmente porque a instrutora 1 quando emitiu feedback preferencialmente adotou a posição em espelho (69,2%). Já a instrutora 2 quando emitiu feedback adotou preferencialmente a posição em correspondente (75,6%). Por sua vez a instrutora 3 quando emitiu feedback adotou preferencialmente a posição de lado (63,9%).

Em relação à dimensão momento de ocorrência verificou-se que quando as instrutoras emitiram feedback o fizeram mais enquanto o(s) praticante(s) realizavam o exercício ( $M \pm DP = 95,8 \pm 3,1\%$ ), sendo que raramente emitiram feedback logo após este(s) terem terminado o exercício ( $M \pm DP = 4,2 \pm 3,1\%$ ). Emitir feedback muito tempo depois do(s) praticante(s) ter(em) realizado o exercício, foi uma categoria de feedback que nenhuma das instrutoras observadas realizou. Nesta dimensão e respetivas categorias as instrutoras demonstraram uma intervenção semelhante.

No que diz respeito à dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, verificou-se que emitir feedback seguido de feedback foi, nesta atividade, a categoria de feedback mais realizada pelas instrutoras ( $M \pm DP = 48,8 \pm 15,9\%$ ). Emitir feedback e ficar a observar ( $M \pm DP = 33,3 \pm 19,2\%$ ) também foi um tipo de feedback bastante realizado pelas instrutoras. Por sua vez as categorias de feedback menos emitidas pelas instrutoras nesta dimensão de análise foram feedback isolado ( $M \pm DP = 14,4 \pm 6,6\%$ ) e ciclo de feedback ( $M \pm DP = 3,5 \pm 2,3\%$ ). De realçar que emitir feedback seguido de outro feedback sem observação entre eles foi a categoria mais realizada

pelas instrutoras 1 e 2 (57,8% e 58,2% respetivamente). No entanto, emitir feedback e ficar a observar foi o tipo de feedback mais emitido pela instrutora 3 (54,9%).

Por fim, na dimensão direção verificou-se que o tipo de feedback mais emitido foi o individual ( $M \pm DP = 74,8 \pm 19,9\%$ ), sendo que emitir feedback à classe ( $M \pm DP = 22,4 \pm 18,5\%$ ) ou a um grupo da classe ( $M \pm DP = 2,8 \pm 2,0\%$ ) foram os tipos de feedback menos emitidos por parte das instrutoras nesta dimensão de análise. De realçar que a instrutora 3 muitas vezes emitiu feedback para a classe (41,5%), por sua vez a instrutora 1 emitiu algumas vezes feedback para a classe (21,3%), sendo que a instrutora 2 raramente emitiu feedback para a classe (4,4%).

Em síntese, as categorias de feedback mais emitidas pelas instrutoras de localizada foram: dimensão objetivo, prescritivo positivo; dimensão conteúdo, sem conteúdo; dimensão retrospectiva, separado; dimensão forma, auditivo; dimensão afetividade, neutra; dimensão exercício, sem exercício; dimensão proximidade do instrutor, afastado; dimensão orientação do instrutor, espelho; dimensão momento de ocorrência, concorrente; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, feedback seguido de feedback; dimensão direção, individual.

Por sua vez, as categorias de feedback menos emitidas pelas instrutoras nesta atividade foram: dimensão objetivo, descritivo do modelo correto (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão conteúdo, nome do exercício e orientação espacial; dimensão retrospectiva, acumulado; dimensão forma, misto visual-quinestésico (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão afetividade, negativa (nenhuma das instrutoras realizou este tipo de comportamento); dimensão exercício, com exercício; dimensão proximidade do instrutor, próximo; dimensão orientação do instrutor, correspondente; dimensão momento de ocorrência, terminal retardado (tipo de feedback que nunca foi emitido por nenhuma instrutora observada); dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico, ciclo de feedback; dimensão direção, grupo.

## 6. Discussão

O presente estudo consistiu em desenvolver e validar um sistema de observação (SOFIF-AG), que permita analisar os comportamentos de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo. De acordo com alguns autores (Prudente, Garganta & Anguera 2004; Sarmiento, 2004), devem ser desenvolvidos instrumentos que estejam adequados e adaptados aos contextos específicos da sua aplicação. Para cumprir este requisito, no processo de desenvolvimento e validação do SOFIF-AG, vários foram os procedimentos realizados, suportados por recomendações presentes na literatura (Anguera et al., 2000; Anguera et al., 2001; Brewer & Jones, 2002; Mendo, Martínez, & Sánchez, 2010; Prudente et al., 2004).

O SOFIF-AG foi desenvolvido e validado sob quatro perspetivas de análise do comportamento de feedback: “O Quê”, “Como”, “Quando” e “Quem”, permitindo ao utilizador perceber ao nível de emissão de feedbacks o que é que foi emitido, como é que foi emitido, quando é que foi emitido e a quem foi emitido. Para dar resposta a estas questões, o SOFIF-AG é constituído por onze dimensões e quarenta e cinco categorias de análise.

A versão desenvolvida e validada do SOFIF-AG foi posteriormente aplicada a doze instrutoras num estudo piloto. Os resultados demonstraram a importância do comportamento de feedback neste contexto específico, uma vez que foram codificados um total de 1171 comportamentos de feedback nas dozes sessões analisadas.

Este instrumento aparenta ter um carácter inovador neste contexto de intervenção. O SOFIF-AG mostrou ser uma ferramenta eficaz para a codificação dos comportamentos de feedback realizados pelas instrutoras de fitness, nos diferentes tipos de aulas de grupo observadas; permitindo obter dados de forma casuística e multidimensional.

Relativamente à aplicabilidade do SOFIF-AG e tal como sugerem Mendo et al. (2010) e Anguera, Camerino, e Castañer (2012), este instrumento quando utilizado em investigações futuras poderá, também, ser usado tendo uma complementaridade metodológica. Tem existido ao longo dos anos, um amplo debate entre a utilização das metodologias tradicionalmente designadas quantitativa e qualitativa. Nestas últimas décadas parece que este confronto tem vindo a decrescer, dando abertura à realização de investigações que privilegiam a utilização destas duas metodologias em complemento uma da outra (“*mixed-method research*”). Exemplo desta questão é um estudo realizado por Franco, Rodrigues e Castañer (2012), no contexto do fitness. Estes autores analisaram o comportamento de sessenta e dois instrutores em aulas de localizada relacionando-o com as preferências e níveis de satisfação dos praticantes.

O presente estudo centrou-se essencialmente no desenvolvimento e validação de um instrumento, que permita obter informação válida e fiável acerca do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo. Dos resultados obtidos pela opinião fornecida pelos experts, bem como através dos resultados obtidos pela fiabilidade obtida pelos observadores ao longo dos vários procedimentos de validação do SOFIF-AG, estes sugerem que as dimensões de análise e respetivas categorias do SOFIF-AG são válidas para a sua utilização nas aulas de grupo no contexto do fitness e que as suas observações são fiáveis para estudar o comportamento de feedback dos instrutores de fitness. Neste sentido, espera-se que o SOFIF-AG possa ser utilizado em futuras investigações, e eventualmente que a sua utilização possa ser complementada com outras metodologias. Com recurso à utilização do SOFIF-AG e de outros instrumentos e metodologias poderia, por exemplo, ser interessante estudar o comportamento de feedback dos instrutores de fitness e relacionar esse comportamento com a auto-perceção dos instrutores, bem como com as preferências dos praticantes.

Através da aplicação piloto do SOFIF-AG foi realizada uma análise dos comportamentos de feedback de doze instrutoras nas atividades de hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada, sendo vários os resultados obtidos.

Parece que nas atividades de localizada e hidroginástica, existe por parte das instrutoras, uma maior necessidade de emitir feedbacks em comparação com as instrutoras das atividades de *indoor cycling* e *step*. Se por um lado em localizada e hidroginástica em média foram emitidos cerca de 3,5 feedbacks por minuto, já no *indoor cycling* e *step* não chegou em média a ser emitido 1 feedback por minuto. Estes dados talvez levem a crer que pelo facto de as atividades serem diferentes, utilizarem materiais e decorrerem em meios diferentes (tal como foi explicado no capítulo de caracterização destas atividades), estas questões possam ter influência ao nível da emissão de feedbacks. Habitualmente nas atividades de localizada e hidroginástica para o desenvolvimento da força e resistência muscular são utilizados exercícios onde a adoção de posturas corretas são primordiais para a adequada execução técnica dos exercícios. Este facto talvez leve a uma maior preocupação por parte das instrutoras em informar e corrigir mais. No entanto existe outra questão, que também eventualmente poderá explicar estes dados, que se prende com o facto de a atividade de *indoor cycling* ser realizada em cima de uma bicicleta e a atividade de *step* ser realizada numa plataforma, confinando desta forma as instrutoras ao espaço onde se encontram estes materiais. Nestas atividades normalmente as instrutoras estão na maior parte do tempo das sessões a realizar o mesmo exercício que os praticantes, note-se ainda que a atividade de *step* é coreografada dependendo a execução das

coreografias da demonstração das instrutoras. Estas questões podem levar as instrutoras a focarem-se mais na sua prestação e desta forma não centrarem tanto a sua intervenção na emissão de feedbacks aos praticantes. Por sua vez, nas atividades de localizada e hidroginástica não existe um material específico que leve as instrutoras a permanecer em determinado local, utiliza-se habitualmente o método estilo livre, sendo que cada exercício é repetido várias vezes, o que permite às instrutoras demonstrarem o exercício e depois estas focarem-se mais na execução técnica dos exercícios dos seus praticantes. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Simões, Franco e Rodrigues (2009), num estudo realizado na atividade de localizada, no qual constataram que em média os instrutores emitiam cerca de 3,6 feedbacks por minuto.

Além da informação sobre a frequência de emissão de feedbacks por minuto, nas diversas atividades, o SOFIF-AG possibilita também o estudo do comportamento de feedback sob o ponto de vista de onze dimensões de análise. No que diz respeito ao comportamento de feedback observado nas diferentes atividades, após a aplicação piloto deste instrumento, verificou-se alguma dispersão dos dados relativos aos tipos de feedback mais e menos emitidos pelas instrutoras nas diferentes atividades. Estes dados levam a crer que eventualmente os objetivos, as características, as especificidades dos vários tipos de aulas podem ter influência ao nível da emissão de feedbacks. Tal como afirma Franco (2002), embora no contexto do treino, normalmente o treinador dá as suas instruções em função do objetivo que se pretende cumprir, do grau de dificuldade da tarefa, como também, em função do cenário e ambiente onde se desenrola a situação de prática. Este autor vai mais longe e afirma que os fatores ligados aos praticantes como o seu nível de aprendizagem, a sua maturação, a sua motivação, o nível de condição física, a idade e o sexo, podem ser também causas que influenciam o processo de emissão de feedbacks.

Ao ser realizada uma leitura mais pormenorizada na análise de cada dimensão por atividade, verificou-se que na dimensão objetivo emitir feedback informando o(s) praticante(s) como este(s) deve(m) realizar o exercício, foi o tipo de feedback mais emitido em todas as atividades, exceção feita à atividade de *step*, na qual avaliar positivamente a execução dos exercícios do(s) praticante(s), bem como interrogar este(s) acerca dessa execução, foram os tipos de feedback mais observados.

Por sua vez, descrever como o(s) praticante(s) realizou(aram) o exercício (independentemente de ser descritivo do modelo correto, descritivo do erro ou descritivo neutro), ou avaliar negativamente a prestação do(s) praticante(s) foram em todas as atividades analisadas os tipos de comportamento de feedback menos emitidos. Rosado et al., (2004) afirmam que os profissionais mais experientes e

especializados têm maior competência para diagnosticar erros técnicos e para prescrever soluções. Considerando que todas as instrutoras analisadas eram experientes na atividade que lecionavam, talvez estas ao detetarem os erros na execução dos exercícios, sentissem necessidade de prescrever positivamente como deviam ser realizados os exercícios. Em relação ao *step*, podem estes dados serem justificados pelo facto de nesta atividade existirem coreografias, em que a mudança de exercícios é constante e como tal esta questão, poderá fazer com que as instrutoras sintam, por um lado, necessidade de interrogar os praticantes para perceber se estes estão a acompanhar, e por outro lado sintam necessidade de avaliar positivamente os praticantes com o intuito de os motivar. À semelhança do presente estudo, também Simões et al. (2009) concluíram que na atividade de localizada os instrutores mais experientes, maioritariamente, emitiam feedbacks avaliativos positivos e prescritivos positivos, sendo que feedbacks descritivos e avaliativos negativos foram os menos emitidos.

Em relação à dimensão conteúdo, o tipo de feedback mais emitido na atividade de hidroginástica foi o feedback posicionamento dos segmentos corporais. Por sua vez nas restantes atividades o feedback sem conteúdo foi o mais emitido. Parece expectável que quando as instrutoras na atividade de hidroginástica emitiam feedback se referissem mais vezes ao posicionamento dos segmentos corporais já que, para uma execução correta dos exercícios é fundamental o adequado posicionamento dos diversos segmentos corporais. O mesmo seria de esperar que ocorresse na atividade de localizada, mas ainda assim para esta atividade este foi o segundo tipo de feedback mais emitido. Considerando que na dimensão objetivo o feedback avaliativo positivo foi um dos tipos de feedback bastante emitido pelas instrutoras das várias atividades, parece natural que na dimensão conteúdo a categoria sem conteúdo (emitir feedback de uma forma geral, sem se reportar a um aspeto específico, ex.: boa; é isso), seja também o tipo de feedback mais emitido nas restantes atividades. Emitir feedback referindo o nome do exercício, foi o tipo de comportamento menos realizado pelas instrutoras em todas as atividades analisadas. Este dado sugere que independentemente da atividade, as instrutoras na sua intervenção ao nível da emissão de feedbacks, não utilizam muito o nome dos exercícios, talvez porque estejam mais preocupadas com outras questões sobre a performance dos seus praticantes, entendendo que referir o nome do exercício não seja primordial para a execução técnica ideal. Ao verificar-se os resultados da dimensão retrospectiva, constata-se que em todas as atividades analisadas emitir feedback acerca de cada exercício separadamente é o tipo de feedback mais emitido, e este comportamento de alguma maneira já informa os praticantes sobre que exercício as instrutoras se estão a

referir, talvez por isso estas não necessitassem de dizer o nome do exercício para identificá-lo. Nesta dimensão (retrospectiva), as instrutoras maioritariamente referem-se a cada exercício separadamente talvez porque entendam que facilitam a aprendizagem dos praticantes. Estes dados vão ao encontro das sugestões de Rodriguez et al. (2006) que afirmam que, para um aluno corrigir determinado erro na sua execução, é fundamental que o feedback emitido seja preciso e se reporte apenas a determinada habilidade e determinado aspeto, particularmente se os alunos forem iniciados. Mas ainda assim, importa referir o facto de que na atividade de *step*, o feedback acumulado foi um tipo de feedback que algumas vezes foi emitido pelas instrutoras, dado este que eventualmente possa ser explicado pela razão de que as coreografias de *step* são compostas por um conjunto de passos, que ligados entre si formam uma coreografia ou sequência coreográfica. Talvez as instrutoras nesta atividade, algumas das vezes, quando emitiram feedback referiram-se a determinada coreografia (conjunto de passos) e daí a especificidade desta atividade ter influenciado estes resultados.

Segundo Franco (2002), é importante que o professor ao emitir feedback utilize o canal de comunicação mais adequado, tendo por isso sempre em conta a situação, o contexto e o espaço físico onde se desenrola a prática. No presente estudo verificou-se que emitir feedback utilizando para isso a forma auditiva, foi o tipo de feedback mais realizado pelas instrutoras em todas as atividades. Também, num estudo realizado por Simões et al. (2009) estes autores concluíram que na atividade de localizada, independentemente da experiência profissional dos instrutores, a forma auditiva era o canal de comunicação mais privilegiado por estes na emissão de feedbacks. Já Fishman e Tobey (1978) afirmam que emitir feedback apenas auditivo é mais fácil do que emitir feedback utilizando vários canais de comunicação em simultâneo. No entanto estes autores indicam que receber feedback de forma auditiva é a forma mais prática para os alunos, considerando que a forma visual exige que os alunos estejam com atenção a olhar para o professor e a forma quinestésica requer que o professor esteja obrigatoriamente junto do aluno. Ainda assim, importa referir que nas atividades analisadas a utilização de música nas sessões é uma realidade, o som que advém da música pode dificultar a receção da informação auditiva por parte dos praticantes, particularmente nas sessões de hidroginástica em que as condições acústicas, geralmente, são menos boas.

Na presente investigação, constatou-se que nas atividades de hidroginástica, *indoor cycling* e *step* as instrutoras raramente utilizaram o contacto físico ou a manipulação corporal quando emitiam feedback. Na atividade de hidroginástica talvez este dado seja justificado pelo facto de os praticantes se encontrarem dentro da piscina e o



instrutor estar no cais da mesma. Já nas atividades de *indoor cycling* e *step*, talvez porque como estas são realizadas com recurso a uma bicicleta e a uma plataforma, respetivamente, as instrutoras permaneçam junto desses materiais e como tal, não se deslocam para irem junto dos praticantes para realizarem o respetivo contacto corporal. Contudo outro dado que importa referir, é que na atividade de localizada, realizar contacto ou manipulação corporal nos praticantes em simultâneo com a forma auditiva foi um dos tipos de feedback mais realizados pelas instrutoras. Este dado pode ser explicado eventualmente pelo facto de nesta atividade não haver um equipamento específico (ex. bicicleta, plataforma de *step*), ou um local específico (ex. cais da piscina) para as instrutoras estarem, podendo dar mais liberdade às mesmas para elas se movimentarem e assim poderem ir junto dos praticantes e efetivarem o contacto ou manipulação corporal.

O feedback fornecido pelo professor deve proporcionar motivação levando o aluno a aumentar o seu esforço ou participação (Cunha, 2003), sendo fundamental os professores manifestarem comportamentos de carácter positivo de modo a estimular os seus alunos (Mota, 1989). A afetividade positiva aquando da emissão de feedback pode então assumir um papel importante neste domínio, constituindo-se como uma estratégia de intervenção pedagógica que os instrutores podem utilizar para a retenção dos praticantes (Carron, Hausenblas, & Estabrooks, 1999). No presente estudo verificou-se que quando as instrutoras emitiam feedback, a afetividade neutra foi o tipo de feedback mais realizado em todas as atividades observadas. Por sua vez emitir feedback demonstrando afetividade negativa foi o tipo de feedback menos emitido, também em todas as atividades. Num estudo realizado por Franco e Simões (2006), na atividade de *Body Pump*®, estas autoras concluíram que emitir feedback demonstrando afetividade positiva, foi o tipo de feedback referido pelos praticantes como mais preferido.

Num estudo realizado por Franco et al. (2008), estes autores concluíram que as instrutoras observadas na atividade de localizada passaram a maior parte do tempo das sessões a realizar exercício. No presente estudo verificou-se o mesmo nas atividades de *indoor cycling* e *step*. Por sua vez, nas atividades de hidroginástica e localizada as instrutoras quando emitiram feedback, na maior parte das vezes não estavam a realizar exercício. Talvez pelo facto de a atividade de *step* ser coreografada, as instrutoras sintam necessidade de estar a realizar os passos (demonstração), para assim facilitarem a aprendizagem das coreografias e talvez na atividade de *indoor cycling* pelas instrutoras entenderem que é importante estar a pedalar com os praticantes de forma a motivá-los para o esforço. Franco et al. (2008) concluíram também que, aparentemente, as posições e características dos exercícios

podem influenciar os comportamentos dos instrutores. Talvez porque nas atividades de hidroginástica e localizada a execução de um mesmo exercício é realizado sob um conjunto de séries e repetições, muitas vezes é comum os instrutores demonstrarem nas primeiras repetições os exercícios e depois “libertarem-se” para observarem e diagnosticarem o que está a acontecer. Kennedy e Yoke (2005) sugerem, particularmente nas aulas de localizada, que os instrutores nas primeiras repetições demonstrem apropriadamente os exercícios e depois circulem pela sala, a corrigir eventuais erros na execução dos exercícios realizados pelos praticantes.

Para que os professores sejam eficazes na sua instrução, é fundamental que estes possuam competências ótimas nos domínios da comunicação não-verbal, nomeadamente ao nível da proxémia com relação aos seus alunos (Castañer et al., 2010). No presente estudo verificou-se que em todas as atividades analisadas, na maioria das vezes quando as instrutoras emitiam feedback se encontravam afastadas dos seus praticantes, bem como, maioritariamente adotavam a posição em espelho (de frente para os praticantes). Segundo Kennedy e Yoke (2005), um dos aspetos importantes é que nas aulas de grupo os instrutores assumam a posição em espelho, pois desta forma permite-lhes encarar os praticantes frontalmente de forma mais pessoal e direta, ao invés de o fazerem através do espelho (correspondente). Estes dados podem mais uma vez ser justificados pelo facto de na atividade de hidroginástica os praticantes estarem dentro da piscina e as instrutoras estarem no cais, sendo que também seja natural as instrutoras adotarem a posição de frente para os praticantes considerando que no ambiente de piscinas não é habitual o uso de espelhos. Por sua vez, considerando que nas atividades de *indoor cycling* e *step* são utilizadas bicicletas e plataformas de *step* estacionárias, confinando as instrutoras à sua constante utilização, parece lógico que estas estejam mais afastadas dos seus praticantes e adotem mais vezes a posição em espelho. Ainda que na atividade de localizada se tenha verificado que quando as instrutoras emitiram feedback a maior parte das vezes o tenham feito estando afastadas dos seus praticantes, é de realçar que comparando com as outras atividades, ainda assim, foi nesta atividade que grande parte das vezes as instrutoras emitiram feedback junto dos seus praticantes, variando também mais as suas orientações em relação aos praticantes (em espelho, em correspondente e de lado), dados estes que podem estar associados ao facto de nesta atividade as instrutoras utilizarem com alguma regularidade o feedback quinestético.

A questão sobre o momento em que deve ser fornecido o feedback, tem sido alvo de alguma controvérsia. Alguns autores afirmam que emitir feedback a seguir à execução da tarefa, contribui de forma mais positiva para a aprendizagem (Schmidt & Lee,

1999). Contudo, outros autores (Cunha, 2003) afirmam que não deve ser fornecido feedback nos primeiros cinco segundos após a execução da tarefa, para assim o aluno ter tempo de interiorizar o feedback sensorial. Já Pérez e Bañuelos (1997) afirmam que o feedback deve ser emitido no máximo até aos cinco segundos após a execução da tarefa, para que desta forma o sujeito possa aproveitar a memória que tem da sua execução, para assim processar os erros. No presente estudo independentemente da atividade, as instrutoras emitiram na grande maioria das vezes, feedback enquanto os praticantes estavam a realizar o exercício. Talvez estas entendam que emitir feedback durante o exercício seja mais proveitoso em termos de aprendizagem.

Relativamente ao comportamento realizado pelas instrutoras após emissão de feedback, verificou-se que nas atividades de hidroginástica, *indoor cycling* e *step*, emitir feedback e a seguir ficar a observar o(s) praticante(s) para quem foi emitido feedback, foi o tipo de feedback mais realizado. Já na atividade de localizada, verificou-se que emitir feedback seguido de outro feedback sem observação entre eles, sendo que a instrutora entre a emissão desses feedbacks não abandona o(s) praticante(s) foi o tipo de feedback mais emitido. Este dado poderá eventualmente ser explicado pelas características dos exercícios da atividade, considerando que na atividade de localizada os exercícios realizados têm como objetivo a melhoria da força e resistência muscular, a postura correta e adequada na execução dos mesmos é fundamental para assim os praticantes não desenvolverem posturas que lhes sejam prejudiciais, devido à elevada sobrecarga músculo-esquelética. Assim nestes exercícios em particular, talvez as instrutoras sintam necessidade, de quando vão corrigir os praticantes o façam referindo-se a vários aspetos (uns a seguir aos outros), para que de uma forma rápida os praticantes atinjam a postura que estas pretendem. Note-se que, Franco e Simões (2006), num estudo realizado, concluíram que quando questionados os praticantes, estes preferem que o instrutor emita feedback, depois fique a observar e a seguir emita outro feedback (ciclo de feedback).

Kennedy e Yoke (2005) afirmam que os instrutores nas aulas de grupo devem emitir feedback individualizado e personalizado, considerando as características individuais dos sujeitos. Quando se observa os dados da presente investigação, verifica-se que nas atividades de hidroginástica, *indoor cycling* e localizada as instrutoras emitiram feedback individual na sua grande maioria. No entanto na atividade de *step* o feedback emitido foi maioritariamente dirigido à classe. Estes dados talvez possam ser explicados pela razão de que, nesta atividade para se chegar ao produto final de uma coreografia, vários são os passos e progressões que se vão realizando. Esta questão faz com que os exercícios realizados estejam em constante transformação e mudança. Esta mudança de exercícios pode, de alguma forma, levar o instrutor a centrar-se na

demonstração dos mesmos, dando-lhe menos oportunidade de intervir individualmente. Importa referir que, num estudo realizado por Franco e Simões (2006) na atividade de *Body Pump*®, concluíram que emitir feedback à classe foi o tipo de feedback referido pelos praticantes como o mais preferido.

## 7. Conclusões

Considerando que o principal objetivo da presente investigação se prendeu com o desenvolvimento e validação de um instrumento, que permita analisar os comportamentos de feedback, de instrutores em aulas de grupo, várias foram as conclusões retiradas.

Dos resultados obtidos pela opinião fornecida pelos *experts* que estiveram envolvidos na validação facial do SOFIF-AG, bem como, através dos resultados obtidos pela fiabilidade obtida pelos observadores que utilizaram o SOFIF-AG, estes sugerem que as dimensões de análise e respetivas categorias do SOFIF-AG são válidas para a sua utilização nas aulas de grupo no contexto do fitness e que as suas observações são fiáveis para estudar o comportamento de feedback dos instrutores de fitness.

Através da aplicação piloto do SOFIF-AG, concluiu-se que este sistema permitiu identificar os comportamentos de feedback dos instrutores nas aulas de grupo analisadas. Daqui, infere-se que este instrumento mapeia aspetos fundamentais do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo e, como tal, pode ser utilizado para estudar aspetos relevantes no âmbito do comportamento de feedback em diferentes atividades de grupo, no contexto do fitness.

Decorrente da aplicação piloto do SOFIF-AG nas quatro atividades analisadas (hidroginástica, *indoor cycling*, *step* e localizada), concluiu-se que:

- Relativamente à frequência de emissão de feedbacks por minuto, verificou-se que foi nas atividades de hidroginástica e de localizada que mais feedbacks por minuto, foram emitidos por parte das instrutoras;
- Os tipos de comportamento de feedback mais observados nas várias dimensões de análise foram, objetivo, prescritivo positivo (exceção na atividade de *step* que foi avaliativo positivo); conteúdo, sem conteúdo (exceção na atividade de hidroginástica que foi posicionamento dos segmentos corporais); retrospectiva, separado; forma, auditiva; afetividade, neutra; exercício, com exercício nas atividades de *indoor cycling* e *step* e sem exercício para as atividades de hidroginástica e localizada; proximidade do instrutor, afastado; orientação do instrutor, em espelho; momento de ocorrência, concorrente; acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback seguido de observação (exceção na atividade de localizada que foi feedback seguido de feedback) e direção, individual (exceção na atividade de *step* que foi à classe);
- Os tipos de comportamento de feedback menos observados nas várias dimensões de análise foram, objetivo, descritivo do modelo correto e avaliativo negativo (exceção na atividade de *indoor cycling* que foi descritivo do erro e

descritivo neutro); conteúdo, nome do exercício (exceção na atividade de *step* que foi respiração); retrospectiva, acumulado; forma, o que envolvesse a forma auditiva, visual e quinestésica em simultâneo; afetividade, negativa; exercício, sem exercício para as atividades de *indoor cycling* e *step* e com exercício para as atividades de hidroginástica e localizada; proximidade do instrutor, próximo; orientação do instrutor, correspondente (exceção na atividade de *step* que foi de lado); momento de ocorrência, terminal retardado; acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback seguido de feedback para as atividades de *indoor cycling* e *step*, ciclo de feedback para localizada e feedback isolado para hidroginástica; direção, grupo (exceção na atividade de hidroginástica que foi à classe);

- Parece também que em algumas situações as características das atividades podem ter influência na emissão de feedbacks.

Desta forma, após desenvolvido, validado e testada a aplicabilidade do SOFIF-AG, este sistema parece apresentar avanços na conceção de instrumentos de análise do comportamento de feedback de instrutores de aulas de grupo no contexto do fitness, no que refere ao conteúdo, abrangência e funcionalidade.

## 8. Recomendações

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, espera-se ter dado um contributo ao nível do conhecimento científico da área da pedagogia, em particular no que diz respeito ao comportamento de feedback dos instrutores em aulas de grupo, no contexto do fitness. Espera-se também que a existência de um instrumento desta natureza (SOFIF-AG), desenvolvido em língua portuguesa, possa constituir-se como uma ferramenta não só para a área da investigação como também para a área de aplicação profissional, permitindo aos investigadores, instrutores de fitness, diretores técnicos de ginásios e demais profissionais da área, a utilização deste instrumento para auxílio no conhecimento, avaliação, caracterização, e comparação dos comportamentos de feedback utilizados pelos instrutores de fitness em aulas de grupo. A utilização deste sistema de observação poderá apoiar os profissionais da área a diagnosticarem, reforçarem ou modificarem os seus comportamentos de feedback na sua atuação profissional, utilizando assim estratégias adequadas em benefício dos seus praticantes.

Espera-se que esta investigação, seja também um estímulo para o desenvolvimento de outros instrumentos de observação em outras atividades da área do fitness, como por exemplo o cardiofitness e a musculação.

Note-se que posteriormente em investigações futuras o SOFIF-AG será um instrumento que poderá ser usado no seu todo isto é, analisar o feedback utilizando todas as dimensões aqui propostas, ou por sua vez, utilizar(em)-se apenas a(s) dimensão(ões) de análise de feedback que sejam do interesse do utilizador.

É expectativa, também, que o SOFIF-AG possa ser usado em investigações futuras, como um complemento à utilização de outras metodologias, permitindo auxiliar investigações que pretendam realizar uma visão que integre várias perspetivas, acerca do comportamento de feedback dos instrutores de fitness, em aulas de grupo.

## 9. Referências bibliográficas

- Aaberg, E. (2007). *Resistance Training Instruction - Advanced teaching principles and techniques for 65 exercises. Second Edition*. Texas, EUA: Human Kinetics.
- ACE. (2000). *Group fitness instructor manual – ACE'S guide for fitness professionals*. . San Diego, CA: American Council on Exercise.
- AEA. (2001). *Manual do profissional de fitness aquático*. Rio Janeiro: Shape editora e promoções Lda.
- Alexandre, N. & Coluci, M. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061-3068.
- Alves, N., & Figueiras, M. (2007). Queixas subjectivas de saúde, afectividade negativa e utilização de serviços de saúde: diferenças de género. *Análise Psicológica* 3 (xxv) 415-425.
- Ammons, B. (1956). Effects of knowledge of performance: A survey and tentative theoretical formulation. *Journal of General Psychology*. , 54 (2), 279-299.
- Anguera, M. T. (2003). Metodologia básica de observación en fútbol. In T. Ardá (Ed.), *Metodología de la enseñanza del fútbol*. (pp. 303-324). Barcelona: Paidotribo.
- Anguera, M. T., Blanco, Á., Losada, J., & Hernández, L. (2000). La metodologia observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes.*, 5(24).
- Anguera, M. T., Blanco, Á., & Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, Cuestión Clave en el Proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M. T., Camerino, O., & Castañer, M. (2012). Mixed methods procedures and designs for research in sport, physical education and dance. In O. Camerino, M. Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Routledge Research in Sport and Exercise Science. Mixed Methods Research in the Movement Sciences - Case studies in sport, physical education and dance*. Oxon: Routledge.
- Anguera, T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. (2006). Hidden patterns of play interaction in soccer using SOF-CODER. *Behavior Research Methods*, 38 (3), 372-381.
- Arena, L. (1979). *Descriptive and Experimental Studies of Augmented Instructional Feedback in Sport Settings*. PHD Tese de Doutoramento, Ohio State University, Ann Arbor.
- Berliner, D. (1994). Teacher Expertise. In A. P. J. B. (Eds.) (Ed.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 73-79). London: Routledge.
- Bonelli, S. (2000). *Step Training - ACE Group Fitness Speciality Series*. San Diego, CA: American Council on Exercise.
- Botelho, S., Mesquita, I., & Moreno, P. (2005). A intervenção verbal do treinador de voleibol na competição. Estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 174-183.
- Brar, M., Laube, D., & Bett, G. (2007). Effect of quantitative feedback on student performance on the National Board Medical Examination in an obstetrics and gynecology clerkship. *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, 197. doi: 10.1016/j.ajog.2007.07.029



- Brewer, B., & Jones, R. L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: the case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Carosio, C. (2001). La Observación de Las Clases de Educación Física como Instrumento de Ayuda Profesional (*Electronic Version*). *EFDeportes*, 7.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.
- Carreiro da Costa, F. (1998). *O Sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada. Lisboa.
- Carron, A., Hausenblas, A., & Estabrooks, A. (1999). Social influence and exercise involvement. In S. Bull (Ed.), *Adherence Issues in Sport and Exercise* (pp. 1-17). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Estabrooks, P. A. (1999). Social Influence and Exercise Involvement. In S. J. Bull (Ed.), *Adherence Issues in Sport and Exercise* (pp. 1-17). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Castañer, M. (2009). SOCOP, sistema de observación para la optimización de la comunicación paraverbal del docente. *Temps d'Educació*, 36, 231-246.
- Castañer, M. (2012). Identifying and optimizing nonverbal communicative styles in physical education teachers. In O. Camerino, M. Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Routledge Research in Sport and Exercise Science. Mixed Methods Research in the Movement Sciences - Case studies in sport, physical education and dance*. Oxon: Routledge.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: a sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167.
- Castañer, M., Miguel, C., & Anguera, M. T. (2009). SOCOP-Coach. An instrument to observe coach's paraverbal communication in to match competitions situations. *REDAF- Revista de Desporto e Actividade Física*, 2(2), 1-10.
- Costa, I., Garganta, J., Greco, P., Mesquita, I., & Maia, J. (2011). Sistema de avaliação táctica no futebol (FUT-SAT): desenvolvimento e validação preliminar. *Revista Motricidade*, 7 (n. 1), 69-84.
- Costa, M. (2000). *Ginástica Localizada* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Cunha, F. (2003). Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 9 (66).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faillie-Deutekom, M., Daalder, N., Hilvoorde, I., Middelkamp, J., Rutgers, H., & Steenbergen, J. (2012). *The State of Research in the Global Fitness Industry*. Zeist: HDD Group and Kennispraktijk.
- Fishman, S. (1973). *A procedure for recording augmented feedback in physical education classes*. PHD doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.

- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W. Anderson & G. Barrete (Eds.), *What's going on in the gym: descriptive studies of physical education classes, Newtown: Motor skills: Theory into practice*.
- Fishman, S. E., & Anderson, W. G. (1971). Developing a system for describing teaching. *Quest*, 15(1), 9-16.
- Francis, L., & Seibert, R. (2000). Teaching a group exercise class. In D. Green (Ed.), *Group fitness instructor manual*. San Diego: American Council on Exercise (ACE).
- Franco, F. (2002). El tratamiento de la información. La necesidad del feedback. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital, Año 8 (50).
- Franco, S. (2009). *Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo de Localizada: Comportamento observado, percepção, perferência e satisfação dos praticantes*. Doutorado. INEF. Lleida.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Castañer, M. (2012). The behaviour of fitness instructors and the preferences and satisfaction levels of users. In O. Camerino, M. Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Routledge Research in Sport and Exercise Science. Mixed Methods Research in the Movement Sciences - Case studies in sport, physical education and dance*. Oxon: Routledge.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Balcells, M. (2008). Comportamento pedagógico dos instrutores das aulas de grupo de fitness de localizada. *Fitness & Performance Journal*, 7 (4), 251-263.
- Franco, S., & Santos, R. (1999). *A Essência da ginástica aeróbica*. Rio Maior: Edições Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Franco, S., & Simões, V. (2006). *Participants' Perception and Preference about Body Pump® Instructors' Pedagogical Feedback*. Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science, Lausanne - Switzerland.
- Gerry, J. G., & De Marco, J. (2008). Self-Assessment and Modification of a Division I Strength and Conditioning Coach's Instructional Behavior. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(4), 228-235.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumond, S., & Larocque, L. (1999a). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches. *Sociology of Sport Online* 2 (2).
- Harris, D. & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sport Medicine – Ethical standards in sport and exercise science research. *International Journal of Sport Medicine*, 30 (10), 701-702.
- Karageorghis, I., & Deeth, P. (2002). Effects of motivational and outdeterous asynchrouous music on perceptions of flow. *Journal of Sport Sciences*, 20(1), 66-67.
- Kelly, R., & Stephens, M. (1964). Comparison of different patterns of social reinforcement in children's operant learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 57 (2), 294-296.
- Kennedy, C., & Yoke, M. (2005). *Methods of Group Exercise Instruction*. EUA: Human Kinectics.
- Malek, M. H., Nalbone, D. P., Berger, D. E., & Coburn, J. W. (2002). Importance of Health Sciences Education for Personal Fitness Trainers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16(1), 19-24.

- Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional de Formação e Estudos do Desporto.
- Markland, R., & Martinek, J. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (4), 289-301.
- Mars, H. (1989). Observer Reliability: Issues and Procedures. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analysing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 53-80). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Mendo, A., Martínez, F., & Sánchez, V. (2010). Construcción de Una Herramienta Observacional para Evaluar las Conductas Prosociales em las Clases de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (2), 305-318.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 23 (1), 25-38.
- Moreira, M., & Januário, C. (2004). Análise das decisões pré-interactivas e interactivas em professores "expert" e principiantes relativamente à dimensão instrução. In P. Sarmiento & V. Ferreira (Eds.), *Formação desportiva. Perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo* (pp. 91-110). Cruz Quebrada. Lisboa.: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Mota, J. (1989). As funções do feedback pedagógico. *Revista Horizonte*, 6 (31), 23-26.
- Murcia, J., & Oliveira, L. (2002). Diferenças motivacionais na aprendizagem e desenvolvimento de programas de natação e de fitness aquático. *Fitness & Performance Journal*, 1(2), 42-51.
- Oliveira, M.; Simões, V.; Alves, M.; Alves, S.; Rodrigues, J.; Campos, F., & Franco, S. (2013). Análise do Feedback Pedagógico de Instrutores de Localizada, nas Dimensões Valor e Resposta do Aluno. Análise por Género. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* 1 (nº 2), 367-381.
- Perea, A., Alday, L., & Castellano, J. (Eds.). (2005). *Match Vision Studio*. España.
- Pérez, M., & Bañuelos, S. (1997). *Rendimiento Deportivo: Claves para la Optimización de los Aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, R. (2006). O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das actividades desportivas. *Revista Horizonte*, XXI(124), 29-35.
- Petrica, J., Sarmiento, P., & Videira, M. (2004). A instrução: Análise dos comportamentos de instrução em professores preparados por modelos distintos. *Ludens*, 17(4), 11-19.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35: 3, 277 – 289.

- Prudente, J., Garganta, J., & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (nº 3), 49-65.
- Rodrigues, J. (1993). Análise da Reacção do Aluno ao Feedback Pedagógico. Diferenças entre Professores Estagiários, Professores Profissionalizados e Treinadores, em Situações Semicontroladas de Ensino do Voleibol. *Ludens - Ciências do Desporto*, 13(2), 11-18.
- Rodrigues, J. (1997a). A análise da função do feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação física e desporto. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 1-2-3* (pp. 121-132). Cruz Quebrada. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, J. (1997b). *Os Treinadores de Sucesso. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodriguez, G., Gómez, J., Sala, A., Mesana, M., López, J., & Alvira, J. (2006). Aprendizaje del saque en voleibol con la utilización del video feed-back. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 11 (97).
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). *Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas* Lisboa: Serviço de Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rosado, A., Pereira, A., Fernandes, A., & Martins, C. (1997). Observação do Comportamento do Professor. Comparação de Dois Grupos de Professores com Especializações Profissionais Diferenciadas no Ensino do Atletismo. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 1-2-3 (Edição Especial Conjunta) 2ª Edição* (pp. 43-56). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.
- Santos, E., & Correia, A. (2011). *Evolução do Fitness em Portugal: Mudanças e Desafios*. Camarate: Visão e Contextos, Lda.
- Santos, F., Fernandez, J., Oliveira, M., Leitão, C., Anguera, T., & Campaniço, J. (2009). The pivot player in handball and patterns detection – Instrument. *Motricidade*, 5 (3), 29-36.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1990). *Instrumentos de Observação Sistemática de Educação Física e Desporto*. Lisboa: FMH-UTL.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e*

- Desporto. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana
- Schmidt, R. (1993). *A Aprendizagem e Performance Motora dos Principios à Prática*. São Paulo: Edições Movimento.
- Schmidt, R., & Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning Champaign*. Illinois: Human Kinetics.
- Seibert, R., & Francis, L. (2000). Group Fitness Instructor Manual. ACE's Guide For Fitness Professionals,. In D. Green (Ed.), *Teaching a Group Exercise Class*. San Diego: ACE.
- Simões, V., & Franco, S. (2006). *Body Pump® Instructor's Pedagogical Feedback - Comparison Between Different Experienced Levels and Different Academic Degrees*. Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science, Lausanne - Switzerland.
- Simões, V., Franco, S., & Rodrigues, J. (2009). Estudo do feedback pedagógico em instrutores de ginástica localizada com diferentes níveis de experiência profissional. *Fitness & Performance Journal mai-jun;8(3)*, 174-182. doi:110.3900/fpj.3908.3903.3174.p
- Szabo, A., & Griffiths, L. (2003). Evaluation of the motivational quality of music played during exercise at two fitness centres using the brunel music rating inventory. *Journal of Sport Sciences*, 21(4), 360.
- Teixeira, C., Pereira, E., & Rossi, A. (2007). A hidroginástica como meio para manutenção da qualidade de vida e saúde do idoso. *ACTA FISIATR*, 14(4), 226 - 232.
- Tenenbaum, G., Lidor, R., Lidor, R., Morrow, K., Tonnel, S., & Gershgoren, A. (2004). The effect of music type on running perseverance and coping with effort sensations *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 89-109.
- Tharret, S., & Peterson, J. (2006). *Fitness management: A comprehensive resource for developing, leading, managing and operating a succesful health/fitness club*. Monterey, CA: Healthy Learning
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villalba, C. (2007). *Manual de Ciclo Indoor*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Watson, D. (1988). The vicissitudes of mood measurement: effects of varying descriptors, time frames, and response formats on measures of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology* 55, 128-141.
- Young, D., & King, A. (2000). Group Fitness Instructor Manual. ACE's Guide for Fitness Professionals In D. Green (Ed.), *Adherence and Motivation*. San Diego: ACE.

**Capítulo II.II – ESTUDO 2 – Desenvolvimento e validação do questionário de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (QUEFIF-AG): versões auto-percepção do instrutor e preferências dos praticantes**

---

***STUDY 2 – Development and validation of the questionnaire instructors' feedback behavior in group fitness classes (QUEFIF-AG) versions: instructors' self-perception and participants' preferences***

---

## RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo desenvolver e validar um questionário (QUEFIF-AG) acerca do comportamento de feedback dos instrutores de fitness em aulas de grupo, em duas versões: auto-percepção do instrutor e preferências dos praticantes. Depois de construída a primeira versão do instrumento por um painel de 4 especialistas (validade de conteúdo), a partir do sistema de observação de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo (SOFIF-AG), foi realizada uma aplicação piloto a 50 praticantes de aulas de grupo de fitness, com o intuito de construir uma segunda versão. Depois desta segunda versão ter sido validada, por um painel de 5 especialistas (validade facial), foi realizada uma nova aplicação piloto da mesma a 12 sujeitos, praticantes de aulas de grupo e seguidamente testada a fiabilidade do questionário do tipo estabilidade temporal, sendo a última versão do questionário aplicado a uma mesma amostra duas vezes (81 praticantes de aulas de grupo). O QUEFIF-AG apresentou validade e fiabilidade, pelo que se considera estar apto a ser utilizado como instrumento de trabalho pelos profissionais da área do fitness, bem como em futuras pesquisas.

**Palavras-chave:** validação questionário, feedback, exercício.

## ABSTRACT

The propose of this study was to develop and validate a questionnaire (QUEFIF-AG), of instructors' feedback behavior in group fitness classes, in two versions: instructors' self-perception and participants' preferences. Once made the first version of the instrument, by a panel of 4 experts (content validity), based on an observation system instrument that allow to observe the instructors' feedback behaviors in fitness group classes (SOFIF-AG), a pilot application to 50 participants of group fitness classes was conducted, in order to make a second version. After this second version has been validated by a panel of 5 experts (face validity) the new pilot version of QUEFIF-AG was applied to 12 participants of group fitness classes. Then the final version of the questionnaire was applied twice to a 81 group fitness classes participants and the reliability of temporal stability type was tested. The QUEFIF-AG presented validity and reliability, so it's able to be used as an instrument for fitness professionals, as well, in future research.

**Key words:** questionnaire validation, feedback, exercise.

## 1. Introdução

No contexto do fitness, perceber os comportamentos dos instrutores, bem como, perceber quais as necessidades dos praticantes, são fatores determinantes para o sucesso de qualquer *Health Club* (Conrad, 2008).

Segundo Papadimitriou e Karteroliotis (2000), os responsáveis por centros de fitness se quiserem obter sucesso, devem preocupar-se particularmente com a qualidade do serviço que oferecem, sendo que, conhecer as necessidades dos praticantes (*“meet the customer’s needs”*), explorar as expectativas dos praticantes (*“explore consumer expectations”*) e definir o praticante conhecendo as suas características (*“define your customer”*), são atributos que poderão fazer diferença determinante na apresentação de um serviço de qualidade. Estes autores, considerando a importância da opinião dos praticantes em relação à apresentação de um serviço de qualidade, desenvolveram um questionário para perceber quais as expectativas destes. Concluíram que as características dos instrutores, bem como a sua intervenção são dos fatores que mais contribuem para a apresentação de um serviço de qualidade.

Também, Fernández, Carrión e Ruíz (2012), num estudo realizado, revelaram a sua preocupação em medir a perceção de qualidade, dos praticantes em centros de fitness, construindo e validando para tal um questionário denominado CALIDFIT (Escala de Perceção de Qualidade em Serviços de Fitness). Estes autores concluíram que existe uma relação positiva entre a perceção de qualidade e a satisfação dos praticantes. Considerando que os comportamentos que um instrutor realiza na sua intervenção podem estar relacionados com a satisfação e consequente fidelização dos praticantes, é fundamental que os instrutores tenham um comportamento que vá ao encontro daquilo que os praticantes pretendem, para que seja mantida a adesão à prática de exercício evitando o abandono (Franco & Simões, 2006).

Para se ser competitivo na apresentação de serviços, no setor privado do fitness, é fundamental conhecer quais são as preferências dos praticantes, para assim prestar um serviço com mais qualidade e que vá ao encontro das suas preferências. Só assim será possível manter um praticante fidelizado ao serviço prestado (Papadimitriou & Karteroliotis, 2000). Num estudo realizado por Murcia, Gimeno, Silva e Conte (2009), estes autores sugerem que os profissionais responsáveis pela prática de atividade física no âmbito do fitness, devem ter em conta a opinião dos praticantes para fomentar a sua autonomia e o aumento da motivação intrínseca.

Também, embora na área do treino desportivo e ensino da educação física, vários são os estudos que cada vez mais se preocupam com aquilo que são as preferências dos atletas e alunos, particularmente em relação ao comportamento dos professores e



treinadores (Álvarez, Gorroño, Rodríguez, & Barrio, 2010; Barquín, 2007; Chelladurai & Saleh, 1980; Ortega, Calderón, Palao, & Puigcerver, 2009; Riemer & Chelladurai, 1998; Riemer & Chelladurai, 1995); sendo que, para os treinadores atingirem o sucesso, é fundamental que estes conheçam os tipos de comportamentos que os seus atletas preferem, bem como conheçam quais os tipos de comportamento que são mais efetivos para a aprendizagem dos atletas (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000).

Considerando que o comportamento do líder é um dos atributos que pode estar relacionado com a perceção de qualidade dos praticantes, torna-se também importante perceber até que ponto estes têm noção daquilo que são os seus comportamentos aquando da sua intervenção. Potrac et al. (2000) afirmam que, para se compreender de uma melhor forma aquilo que é o processo de treino, é necessário triangular vários dados, nomeadamente a auto-perceção do treinador relativamente aos seus comportamentos no treino, sendo comum ocorrer que o comportamento observado e a auto-perceção se afastem um do outro (De Marco, Mancini, & Wuest, 1997). Vários autores reforçam inclusive a importância dos instrutores realizarem uma autoanálise sobre a sua intervenção, para que tenham uma melhor noção da mesma e assim a possam melhorar (Simões, Alves, Rodrigues, Campos & Franco, 2010; Franco, Rodrigues, Simões, Anguera & Castañer, in press).

O comportamento pedagógico, é um dos fatores mais importantes que os praticantes de fitness identificam nos programas de exercício que mais gostam (Cloes, Laraki, Zatta, & Piéron, 2001), sendo o feedback uma das estratégias pedagógicas que os instrutores podem utilizar como forma de manter a adesão dos seus praticantes (Carron, Hausenblas, & Estabrooks, 1999; Franco, 2002; Kennedy & Yoke, 2005). O feedback assume funções de motivação, reforço e informação (Cunha, 2003) e de uma forma muito simples, caracteriza-se essencialmente por ser uma reação verbal ou não verbal à prestação motora dos alunos (Sarmento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

Note-se que para uma atuação profissional adequada em atividades de fitness, é cada vez mais determinante cruzar conhecimentos vindos de várias perspetivas (Potrac et al., 2000), para assim planear e intervir de acordo com as necessidades reais dos praticantes, logo torna-se fundamental que sejam criados instrumentos que permitam obter uma visão sobre várias perspetivas do contexto de intervenção no fitness, nomeadamente ao nível da intervenção pedagógica e em particular, ao nível do comportamento de feedback.

## 2. Objetivos

Várias são as investigações na área do desporto, que se têm debruçado sobre a construção e validação de instrumentos que permitam compreender melhor os comportamentos do treinador e do professor de educação física; sendo o questionário uma ferramenta bastante utilizada, para estudar as percepções e preferências acerca de determinados comportamentos pedagógicos do treinador e professor; (Álvarez et al., 2010; Alves, 2000; Barquín, 2007; Chelladurai & Saleh, 1980; Gomes, Pereira, & Pinheiro, 2008; Ortega et al., 2009; Reed & Bertelsen, 2003; Riemer & Chelladurai, 1998). Também, no contexto do fitness parece começar a existir preocupação com aquilo que são as percepções dos instrutores e preferências dos praticantes em relação aos comportamentos pedagógicos do instrutor de fitness (Franco, Rodrigues, & Castañer, 2012), sendo utilizado o questionário como instrumento para estudar essas variáveis.

À semelhança destes estudos e face à já referida importância que o feedback pode ter ao nível da adesão dos praticantes, a presente investigação tem o seguinte objetivo:

- Desenvolver e validar um questionário acerca dos comportamentos de feedback dos instrutores de fitness em aulas de grupo, em duas versões (auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes), para estudar os seguintes aspetos:
  - ✓ a auto-perceção do instrutor acerca dos seus comportamentos de feedback;
  - ✓ as preferências dos praticantes acerca dos comportamentos de feedback do instrutor.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Amostra

Fizeram parte deste estudo 3 amostras, recolhidas em momentos distintos, em função das necessidades inerentes às várias fases de construção e validação do instrumento.

Para cada uma das características de cada amostra utilizada (amostra 1, 2 e 3), foi realizada uma estatística de análise descritiva (média, desvio padrão, valor mínimo e o valor máximo da idade e experiência de prática dos praticantes, sendo também determinada a frequência absoluta e relativa das habilitações e característica género).

Amostra 1: num primeiro momento (estudo preliminar), participaram 52 praticantes de aulas de grupo de fitness, pertencentes a 5 ginásios diferentes da zona centro de Portugal. Estes praticantes eram do género masculino ( $n=15$ ; 28,8%) e do género feminino ( $n=37$ ; 71,2%), com idades compreendidas entre os 19 e 60 anos ( $M \pm DP = 26,6 \pm 9,7$ ), possuindo habilitações literárias de 3.º ciclo (1,9%), secundário (69,2%) e licenciatura (28,8%), tendo experiência como praticantes de aulas de grupo no mínimo de 3 meses e máximo de 44 anos ( $M \pm DP = 13,1 \pm 9,3$ ).

Amostra 2: num segundo momento (aplicação piloto do questionário), participaram 12 praticantes de aulas de grupo de fitness, pertencentes a 2 ginásios diferentes da zona centro de Portugal. Estes praticantes eram do género masculino ( $n=1$ ; 8,3%) e do género feminino ( $n=11$ ; 91,7%), com idades compreendidas entre os 22 e 60 anos ( $M \pm DP = 38,0 \pm 10,1$ ), possuindo habilitações literárias de 3.º ciclo (8,3%), secundário (58,3%) e licenciatura (33,3%), tendo experiência como praticantes de aulas de grupo no mínimo de 3 meses e máximo de 44 anos ( $M \pm DP = 9,9 \pm 15,5$ ).

Amostra 3: num terceiro momento (fiabilidade do questionário do tipo estabilidade temporal), participaram 81 praticantes de aulas de grupo de fitness, pertencentes a 2 ginásios diferentes da zona centro de Portugal. Estes praticantes eram do género masculino ( $n=9$ ; 11,1%) e do género feminino ( $n=72$ ; 88,9%), com idades compreendidas entre os 19 e 55 anos ( $M \pm DP = 31,1 \pm 10,8$ ), possuindo habilitações literárias de 2.º ciclo (1,2%), 3.º ciclo (13,6%), secundário (63,0%), licenciatura (21,0%) e mestrado (1,2%), tendo experiência como praticantes de aulas de grupo no mínimo de 6 meses e máximo de 15 anos ( $M \pm DP = 4,0 \pm 3,6$ ).

A recolha de dados foi realizada mediante um pedido prévio de autorização ao responsável de cada ginásio, aos instrutores e praticantes envolvidos. Todos deram o

seu consentimento para fazerem parte desta investigação, cumprido assim as recomendações éticas definidas por Harris e Atkinson (2009).

### 3.2 Instrumento

O presente estudo centra-se no desenvolvimento e validação de um questionário, acerca dos comportamentos de feedback do instrutor em aulas de grupo de fitness, nas versões auto-percepção do instrutor e preferências dos praticantes. Para este instrumento se diferenciar dos demais instrumentos utilizados em vários estudos e diferentes contextos, optou-se por designar o mesmo por QUEFIF-AG (Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo) nas versões auto-percepção do instrutor e preferências dos praticantes.

Foram realizados os vários procedimentos de desenvolvimento e validação, sugeridos pela literatura (Alves, 2000; Barquín, 2007; Chelladurai & Saleh, 1980; Fernández, Carrión & Ruíz, 2012; Hill & Hill, 2005; Monnerat & Pereira, 2009; Nascimento, 1999; Ortega, Calderón, Palao & Puigcerver, 2009; Potaka & Cochrane, 2004; Riemer & Chelladurai, 1998; Tuckman, 2002), para um instrumento desta natureza, os quais se encontram descritos nos seguintes subcapítulos. Como tal, considerando que a auto-percepção do instrutor acerca dos seus comportamentos de feedback pode variar de sessão para sessão, optou-se por realizar todos os procedimentos de desenvolvimento e validação na versão preferências, realizando-se posteriormente a adaptação e ajustes na versão auto-percepção do instrutor considerando os resultados obtidos no desenvolvimento e validação da versão preferências. Desta forma, seguiu-se a metodologia utilizada em estudos que efetuaram mais do que uma versão do mesmo instrumento (Alves, 2000; Franco et al., 2012; Gomes et al., 2008).

Qualquer uma das versões do QUEFIF-AG comporta 45 itens (questões), descrevendo cada um deles um comportamento tipo de feedback, os quais são agrupados em 11 dimensões de análise do comportamento de feedback. Um questionário tem validade de conteúdo se as questões colocadas formam uma amostra representativa de todos os itens para medir uma determinada variável (Hill & Hill, 2005; Tuckman, 2002), sendo esta variável no presente estudo, os comportamentos de feedback dos instrutores de fitness em aulas de grupo, ou seja, um instrumento de medida é válido, quando os itens que o compõem demonstram adequadamente todas as áreas importantes do seu conteúdo (Nascimento, 1999). À semelhança de um estudo realizado por De Marco et al. (1997), em que estes autores construíram um questionário (*Coach's Performance Questionnaire*), a partir de um sistema de observação (*Self-Assessment Feedback Instrument*), bem como à semelhança de um

estudo realizado por Franco et al. (2012), que também construíram um questionário (*Questionnaire Regarding Fitness Instructors' Pedagogical Behaviour-Group Classes*) a partir de um sistema de observação (*Observation System of Fitness Instructors' Pedagogical Behaviour – Group Classes*), também o QUEFIF-AG foi construído e validado tendo por base um instrumento já existente, o SOFIF-AG (Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo), (Anexo 1), desenvolvido e validado para as aulas de grupo, no contexto do fitness (estudo 1). Este instrumento é constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, permitindo a recolha de informações de forma casuística e multidimensional, acerca do comportamento de feedback dos instrutores de aulas de grupo sob o ponto de vista de quatro perspetivas: “O QUÊ”, “COMO”, “QUANDO” e “QUEM”. Em cada perspetiva estão integradas as respetivas dimensões de análise e categorias, designadamente:

- “O QUÊ” – Objetivo (avaliativo positivo, avaliativo negativo, prescritivo positivo, prescritivo negativo, descritivo do modelo correto, descritivo do erro, descritivo neutro, interrogativo), Conteúdo (nome do exercício, respiração, ação muscular, orientação espacial, ritmo, posicionamento dos segmentos corporais, misto, sem conteúdo) e Retrospectiva (acumulado, separado);
- “COMO” – Forma (auditivo, visual, quinestésico, misto auditivo-visual, misto auditivo-quinestésico, misto visual-quinestésico, misto auditivo-visual-quinestésico), Afetividade (positiva, negativa, neutra), Exercício (com exercício, sem exercício), Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (próximo, afastado), Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (em espelho, em correspondente, de lado);
- “QUANDO” – Momento de Ocorrência (concorrente, terminal imediato, terminal retardado), Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback (feedback isolado, feedback seguido de observação, feedback seguido de feedback, ciclo de feedback);
- “QUEM” – Direção (individual, grupo, classe).

Para que o QUEFIF-AG tivesse validade de conteúdo, os seus itens (questões) foram adequados às categorias de comportamentos do SOFIF-AG, instrumento este, que também apresentou validade de conteúdo, validade facial e fiabilidade durante o processo de validação e o qual pressupõe abranger os diversos tipos de comportamentos de feedback que os instrutores de aulas de grupo de fitness podem ter, existindo assim uma questão para cada categoria de comportamento de feedback. Importa ainda referir que, foi utilizada uma escala para cada resposta do tipo *Likert* com 5 níveis (0-Nunca; 1-Raramente; 2-Ocasionalmente; 3-Frequentemente; 4-

Sempre). Segundo Tuckman (2002), esta é um tipo de escala que mede a frequência relativamente a ocorrências, neste caso específico, relativamente aos comportamentos de feedback.

Considerando as duas versões do QUEFIF-AG (auto-percepção do instrutor e preferências dos praticantes), é possível avaliar a auto-percepção do comportamento de feedback do instrutor e as preferências dos praticantes em relação a esse mesmo comportamento. Como tal, este instrumento poderá ser aplicado a qualquer instrutor de aulas de grupo do contexto do fitness, bem como a quaisquer praticantes de aulas de grupo de fitness, onde haja interesse em estudar por um lado a auto-percepção do instrutor e por outro, as preferências dos praticantes.

### **3.2.1 Desenvolvimento do instrumento**

Considerando que o QUEFIF-AG surge a partir de um instrumento já existente, (SOFIF-AG), no processo de desenvolvimento e validação deste foram levadas em consideração as sugestões de Brewer e Jones (2002), Chelladurai e Riemer (1998); De Marco et al. (1997), Hill e Hill (2005) e Tuckman (2002). Assim, foram realizadas as seguintes fases de desenvolvimento e validação do QUEFIF-AG:

- Criação da versão preliminar do questionário por especialistas;
- Estudo preliminar;
- Validação do questionário por especialistas;
- Aplicação piloto do questionário;
- Fiabilidade do questionário do tipo estabilidade temporal;
- Versão final do questionário.

#### **3.2.1.1 Recolha dos dados**

Antes de serem explicadas detalhadamente as várias fases de desenvolvimento e validação do QUEFIF-AG, importa referir os vários procedimentos que foram realizados relativamente à recolha dos dados.

No que diz respeito ao contacto com os especialistas, estes foram todos contactados pessoalmente pelo responsável da presente investigação, sendo-lhes explicado qual o propósito do estudo e qual seria a sua participação nesta fase. Após os especialistas darem resposta afirmativa sobre a sua participação no processo, foi marcada uma reunião para estes darem a sua opinião acerca do instrumento construído. No entanto o instrumento fora enviado via e-mail para cada especialista, uma semana antes da referida reunião, para assim estes, antes do contacto pessoal com o responsável da presente investigação, poderem ter tempo para analisar o instrumento e tecerem os seus comentários. Note-se que as reuniões, onde o especialista e o responsável da

investigação estiveram presentes, foram realizadas num ambiente calmo e tranquilo, normalmente indicado pelo respetivo especialista.

Por sua vez, em relação às diversas aplicações do instrumento, realizadas aos praticantes de aulas de grupo, foram efetuados os procedimentos seguidamente apresentados. Inicialmente foi enviada uma carta (Anexo 5) e realizado um contacto pessoal aos responsáveis dos vários ginásios onde se aplicaram as diversas versões do instrumento. Foi explicado o objetivo do estudo, solicitando-se autorização para a aplicação dos questionários aos praticantes. Após obtida a respetiva autorização, foram contactados os instrutores com o intuito de lhes ser solicitada autorização para realizar a aplicação dos questionários no final das suas aulas. Tendo sido obtida resposta afirmativa, foi combinado com cada instrutor a data e hora da respetiva aplicação. No momento de aplicação dos questionários aos praticantes foi realizado um pedido de colaboração aos mesmos, tendo-lhes sido explicado qual o propósito do estudo.

### **3.2.1.2 Criação da versão preliminar do questionário por especialistas**

Esta primeira fase teve como propósito fundamental realizar a constituição preliminar de um primeiro instrumento, a partir de um instrumento já existente, nomeadamente a partir do SOFIF-AG. Este processo foi efetuado por um conjunto de especialistas. Tal como sugerem Potaka e Cochrane (2004), no desenvolvimento de um questionário, o contributo de especialistas é um fator determinante para assegurar a qualidade desse mesmo instrumento. Assim, para o desenvolvimento da versão preliminar foi constituído um painel de 4 especialistas (*experts*). Tal como se pode observar no quadro 1, este painel de 4 especialistas apresentava um conjunto de características, nomeadamente possuir experiência como: instrutor em aulas de grupo de fitness, formador no ensino técnico profissional em aulas de grupo de fitness, formador no ensino superior em aulas de grupo de fitness, formador no ensino superior na área da pedagogia do desporto, investigador na área do fitness em aulas de grupo, investigador na área da pedagogia do desporto, bem como serem detentores no mínimo do grau académico de licenciatura na área do desporto.

Quadro 1: Caracterização dos especialistas do painel 1.

Especialista	Experiência como instrutor em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino técnico profissional em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino superior em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino superior na área da Pedagogia do Desporto (anos)	Experiência como investigador na área do Fitness em aulas de grupo (anos)	Experiência como investigador na área da Pedagogia do Desporto (anos)
<b>A</b>	10	5	9	5	9	9
<b>Habilitações Académicas (A):</b> Doutoranda em Ciências do Desporto; Mestre em Psicologia do Desporto e Exercício; Pós-Graduada em Exercício e Saúde; Licenciada em Desporto.						
<b>B</b>	18	16	13	8	14	8
<b>Habilitações Académicas (B):</b> Doutorada em Metodologia de Investigação em Desporto e Atividade Física; Mestre em Exercício e Saúde; Licenciada em Ciências do Desporto.						
<b>C</b>	-	-	-	28	12	28
<b>Habilitações Académicas (C):</b> Doutorado em Ciências do Desporto; Mestre em Ciências da Educação- Metodologia da Educação Física; Licenciado em Educação Física.						
<b>D</b>	7	-	-	1	2	2
<b>Habilitações Académicas (D):</b> Mestre em Desporto; Licenciada em Desporto.						

Este painel 1 de especialistas teve como principal função, criar a primeira versão do QUEFIF-AG a partir de um instrumento de observação já existente o SOFIF-AG. Considerando que ao nível do *layout*, da escala de resposta e da definição de feedback, havia diferentes apresentações possíveis, este painel 1 de especialistas optou por criar duas propostas (A e B), diferenciando apenas os aspetos anteriormente referidos.

Tendo presente as sugestões de vários autores, (Alves, 2000; Barquín, 2007; Black & Weiss, 1992; Packianathan Chelladurai & Saleh, 1980; Ghiglione & Matalon, 2001; Hill & Hill, 2005; Murcia et al., 2009; Tuckman, 2002), relativamente à criação preliminar de um instrumento desta natureza, foram realizados os seguintes procedimentos:

- Entendeu-se denominar este instrumento de QUEFIF-AG (Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo), para diferenciar dos demais instrumentos utilizados em vários estudos em diferentes contextos e, especificar que este questionário se trata de um instrumento desenvolvido e adaptado ao contexto das aulas de grupo de fitness;
- Optou-se por incluir uma primeira página onde claramente estivesse identificada a versão a que se reportava o questionário;
- Nesta primeira página foi ainda colocada uma pequena introdução explicando que o questionário estava inserido no âmbito de uma investigação académica



(doutoramento) e colocado o logotipo e nome das instituições às quais o responsável do estudo estava ligado e foi realizado um pedido de cooperação no preenchimento do questionário, referindo ainda qual o tempo necessário para preenchimento do mesmo;

- Seguidamente foi construída uma segunda folha que continha as instruções para o preenchimento do questionário designadamente: foi realizada uma apresentação curta da natureza geral do questionário; foi colocado de forma bastante legível a definição de feedback, (note-se que neste aspeto cada proposta de questionário A e B, continha uma definição de feedback diferente, para assim, quando na fase seguinte estas propostas do questionário fossem aplicadas, os respondentes pudessem escolher a definição de feedback mais perceptível); foi explicado em ambas as propostas que as questões seguintes do questionário se referiam a um tipo de comportamento de feedback do instrutor e que para cada uma dessas questões existiam 5 níveis de resposta, acerca da frequência com que um instrutor emite esse tipo de feedback, sendo apresentada a escala de resposta; (note-se que a proposta A apresentou a seguinte escala: N – Nunca, PV – Poucas Vezes, AV – Às Vezes, MV – Muitas Vezes, S – Sempre. Por sua vez a proposta B apresentou a seguinte escala: N – Nunca; R – Raramente; O – Ocasionalmente; F – Frequentemente; S – Sempre); foi ainda referida a importância da honestidade das respostas, reforçando que não existem respostas certas ou erradas; foi apresentada uma breve e clara declaração acerca da confidencialidade das respostas, bem como acerca da natureza anónima do questionário; por fim foi realizado um agradecimento prévio à colaboração do respondente.
- Seguidamente em cada proposta (A e B) foram igualmente apresentadas as questões relativas a cada tipo de comportamento de feedback a partir das definições do SOFIF-AG, com a respetiva escala de resposta. Note-se que na proposta A, a definição de feedback aparecia sempre no início de cada folha onde estavam as questões para resposta (com o intuito de ir relembrando ao respondente a definição de feedback); por sua vez na proposta B não existia qualquer definição de feedback no início das folhas de onde constavam as questões para resposta. Ambas as propostas do questionário (A e B) apresentavam *layouts* diferentes, sendo que as questões acerca dos dados pessoais do respondente na proposta A surgiam no final, na mesma folha, logo a seguir às questões relativas a cada tipo de comportamento de feedback, por sua vez na proposta B as questões relativas aos dados pessoais do

respondente, surgiam numa folha à parte; por fim em ambas as propostas era novamente realizado um agradecimento à colaboração do respondente.

- Note-se que na construção de ambas as propostas existiram determinados cuidados nomeadamente: foi realizado um *layout* claro e atraente; foi tido em atenção o tamanho do questionário, tentando evitar que este fosse demasiado extenso, mas sem nunca comprometer o seu conteúdo e clareza; foram colocadas instruções breves, claras e precisas acerca do preenchimento do questionário; foi muito bem definido qual o objetivo de cada uma das questões; foram realizadas todas e somente as questões necessárias; foram utilizadas questões claras utilizando um vocabulário de fácil compreensão, para que desta forma qualquer respondente independentemente da sua habilitação literária percebesse o que era questionado; não foram colocadas questões muito extensas e foi verificado se numa mesma questão não se perguntavam duas coisas diferentes; as questões foram colocadas de forma neutra, evitando assim influenciar a resposta do respondente; foram evitadas gralhas ortográficas e erros sintáticos; foi verificada a qualidade de impressão do questionário, considerando que este iria ser respondido em formato papel.

Note-se que cada especialista realizou uma verificação final do questionário.

Realizados os procedimentos anteriormente descritos por este primeiro painel de especialistas, passou-se para a fase seguinte, o estudo preliminar.

### **3.2.1.3 Estudo preliminar**

Esta fase teve como objetivo procurar determinar se as questões do questionário estavam perceptíveis e se possuíam as qualidades inerentes à medição dos comportamentos de feedback, para posteriormente serem incluídas na versão final do questionário. Esta fase teve também como objetivo selecionar os aspetos fundamentais das propostas (A e B) da 1.<sup>a</sup> versão do questionário para serem incluídos na versão final do questionário (Hill & Hill, 2005). Segundo Tuckman (2002), é desejável realizar esta fase, sendo posteriormente necessário rever o questionário com base nos resultados alcançados, devendo fazer parte do estudo preliminar sujeitos que constituem parte da população do contexto de aplicação do questionário, mas que não irão fazer parte da amostra final em que irá ser aplicado o questionário depois de construído e validado.

Note-se que, para o estudo preliminar, Hill e Hill (2005) sugerem que a 1.<sup>a</sup> versão do questionário seja aplicada a uma pequena amostra (mínimo 50 sujeitos). Considerando esta sugestão, a 1.<sup>a</sup> versão do questionário foi aplicada a 52 praticantes

de aulas de grupo de fitness, pertencentes a 5 ginásios diferentes da zona centro de Portugal (amostra 1).

Seguindo as sugestões de Hill e Hill (2005), inicialmente foi explicado pessoalmente aos sujeitos qual o objetivo da aplicação do questionário, sendo que este foi aplicado a grupos de 3 a 5 pessoas separadamente. Foi solicitado aos respondentes que fossem colocando as suas dúvidas à medida que iam preenchendo o questionário. Após o preenchimento do questionário, os respondentes foram convidados a falar sobre problemas encontrados e a apresentar sugestões que pudessem melhorar a compreensão e adequação do mesmo. Foram apresentadas as seguintes sugestões:

- Em relação às questões do questionário, explicar o que quer dizer forma auditiva, forma visual e forma quinesésica; explicar o que se considera o instrutor estar próximo ou afastado do praticante; explicar a diferença entre emitir feedback a um grupo ou à classe;
- Foi sugerida qual a definição de feedback mais perceptível, e que esta mesma definição, além de estar na folha de instruções de preenchimento, deveria estar no início de cada folha onde estavam as questões, para assim reforçar a definição de feedback;
- Foi sugerido que se utilizasse a escala: N – Nunca; R – Raramente; O – Ocasionalmente; F – Frequentemente; S – Sempre.
- Foi sugerido que as questões estivessem numeradas e que o quadro com as questões de caracterização do respondente estivesse no final do questionário mas numa folha à parte.
- Foi escolhido o *layout* do questionário.

Realizadas as alterações com base nos comentários e sugestões dos sujeitos, foi assim criada a 2.<sup>a</sup> versão do questionário.

#### **3.2.1.4 Validação do questionário por especialistas**

De acordo com Kaplan e Saccuzzo (2008), um instrumento possui validade facial quando os seus itens e dimensões aparentam ser relevantes e estão de acordo com o propósito do teste. É comum habitualmente a validade facial ser verificada por um painel de especialistas. Note-se que a validade facial, à semelhança da validade de conteúdo, são descrições técnicas de julgamento, sustentadas na lógica, intuição e experiência, ao invés da estatística. No entanto a sua verificação é determinante, considerando que garante a adequação e relevância dos itens e dimensões do instrumento. De acordo com a recomendação de Brewer e Jones (2002) e de Hill e Hill (2005), para confirmar que o questionário contém os mais importantes comportamentos de feedback dos instrutores de aulas de grupo de fitness, durante a

sua intervenção nas aulas e que as questões do questionário apresentam relevância, clareza e compreensão (Férnandez et al., 2012), foi convidado um painel de 5 especialistas (*experts*) para fazer a sua revisão e validação. Importa referir que estes especialistas envolvidos nesta fase de validação, não estiveram envolvidos até então no processo de construção do questionário, para que assim a sua opinião não fosse influenciada. Tal como se pode observar no quadro 2, este painel 2 de especialistas apresentava características semelhantes às dos especialistas pertencentes ao painel 1 (anteriormente apresentado). Note-se, ainda, que este painel 2 continha especialistas investigadores e formadores no ensino superior que possuíam também experiência na construção e validação de questionários.

Quadro 2: Caracterização dos especialistas do painel 2.

Especialista	Experiência como instrutor em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino técnico profissional em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino superior em aulas de grupo de Fitness (anos)	Experiência como formador no ensino superior na área da Pedagogia do Desporto (anos)	Experiência como investigador na área do Fitness em aulas de grupo (anos)	Experiência como investigador na área da Pedagogia do Desporto (anos)	Experiência em construção e validação de questionários (anos)
<b>A</b>	15	13	10	-	10	-	8
<b>Habilitações Académicas (A):</b> Doutorado em Ciências do Desporto; Mestre em Psicologia do Desporto e Exercício; Pós-Graduado em Treino Desportivo; Licenciado em Ciências do Desporto.							
<b>B</b>	-	-	-	10	-	10	12
<b>Habilitações Académicas (B):</b> Doutorado em Ciências do Desporto; Mestre em Gestão de Formação Desportiva; Licenciado em Educação Física e Desporto.							
<b>C</b>	-	-	-	-	10	-	10
<b>Habilitações Académicas (C):</b> Doutorado em Fundamentos Metodológicos de Investigação em Atividades Físicas e Desportivas; Mestre em Gestão de Formação Desportiva; Licenciado em Educação Física e Desporto.							
<b>D</b>	-	-	-	15	-	15	15
<b>Habilitações Académicas (D):</b> Doutorado em Ciências do Desporto; Mestre em Ciências do Desporto; Licenciado em Educação Física e Desporto.							
<b>E</b>	-	-	-	-	5	-	5
<b>Habilitações Académicas (E):</b> Doutorado em Ciências do Desporto; Mestre em Psicologia do Desporto e Exercício e Mestre em Ciências do Desporto – Desporto para Crianças e Jovens; Licenciado em Psicologia do Desporto e Exercício e Licenciado em Educação Física.							

Foi solicitado a este painel de especialistas que dessem a sua opinião acerca da relevância, clareza e compreensão das questões do questionário, bem como acerca da escala de respostas utilizada, do seu *layout*, das instruções de preenchimento ou

sobre outro aspeto qualquer que entendessem. Deste modo foram-lhes colocadas as seguintes questões:

- Existe algum elemento importante que tenha sido omissos nas questões do questionário?
- Existe algum elemento que não seja importante e que tenha sido erradamente incluído nessas questões?
- As questões são claras e de fácil compreensão?
- O conjunto de elementos descritos reflete os comportamentos de feedback dos instrutores de fitness nas aulas de grupo?
- Qual a sua opinião em relação à escala de respostas utilizada?
- Qual a sua opinião em relação às instruções de preenchimento e *layout*?
- Existe mais algum comentário que entenda realizar no âmbito deste questionário?

Exposto isto, os especialistas apresentaram os seguintes comentários e sugestões:

- Retirar o pedido de colaboração que constava logo na primeira folha do questionário, colocando-o na 2.ª folha relativa às instruções de preenchimento do mesmo;
- A informação relativa à duração do preenchimento do questionário em vez de estar na 1.ª folha do mesmo, ser colocada na folha relativa às instruções de preenchimento;
- Em vez de referir que o questionário tem uma duração aproximada de 5/10 minutos, referir que tem uma duração aproximada de 10 minutos;
- Na escala de respostas, em vez de utilizar as letras, utilizar números onde o 0 corresponde a Nunca, 1 – Raramente, 2 – Ocasionalmente, 3 – Frequentemente e 4 – Sempre;
- No final da 2.ª folha do questionário, relativa às instruções de preenchimento do mesmo, foi sugerido que em vez de estar “Muito obrigado pela sua colaboração” esta expressão fosse substituída por “Desde já agradecemos a sua disponibilidade”, uma vez que nesta fase o respondente ainda não tinha sequer iniciado o preenchimento do questionário.

Levando em consideração os comentários e sugestões dos especialistas foi então criada a 3.ª versão do questionário.

### **3.2.1.5 Aplicação piloto dos questionários**

O objetivo deste procedimento (aplicação piloto dos questionários) prende-se essencialmente com a verificação da aplicabilidade do questionário, da existência de dúvidas quanto à interpretação, clareza e objetividade das suas questões.

Após a adequação do questionário, baseada nas sugestões do painel 2 de especialistas, este (versão 3) foi aplicado a uma amostra de praticantes de aulas de grupo de fitness (12 praticantes), pertencentes a 2 ginásios diferentes da zona centro de Portugal (amostra 2). Importa ainda referir que o questionário foi aplicado individualmente a cada indivíduo, sendo explicada a razão do estudo.

Nesta fase pediu-se aos praticantes que comentassem livremente a clareza e intenção das perguntas formuladas, bem como as questões relacionadas com a organização e *layout* do questionário. Após o preenchimento do questionário por cada indivíduo, foi pedido aos respondentes para falarem sobre qualquer problema encontrado no preenchimento do mesmo. Os sujeitos respondentes não apresentaram qualquer dúvida no preenchimento do questionário.

Desta forma, considerando que não existiram dúvidas por parte dos respondentes foi realizada a versão final do questionário, designado por QUEFIF-AG (Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo).

### **3.2.1.6 Fiabilidade do questionário do tipo estabilidade temporal**

A fiabilidade de uma pergunta refere-se à consistência das respostas dadas a essa pergunta (Hill & Hill, 2005). Nascimento (1999) afirma que um instrumento de medida será confiável, seguro e preciso quando produzir constantemente os mesmos resultados ao ser aplicado a uma mesma amostra. Para determinar a consistência em termos de estabilidade temporal, Nascimento (1999) e Hill e Hill (2005) sugerem aplicar o mesmo questionário duas vezes a uma mesma amostra, constituída por um mínimo de 50 sujeitos, com um intervalo de pelo menos uma semana, sendo posteriormente calculada a correlação entre as respostas (teste-reteste). Note-se que vários são os estudos que na construção dos seus instrumentos utilizam esta metodologia de teste-reteste (Álvarez et al., 2010; Monnerat & Pereira, 2009; Nascimento, 1999; Reed & Bertelsen, 2003). Assim, seguindo as sugestões dos vários autores, foi aplicada a versão final do QUEFIF-AG a uma mesma amostra duas vezes, onde desde a primeira aplicação da versão final do QUEFIF-AG, até à sua segunda aplicação distaram pelo menos duas semanas de intervalo. Note-se que nesta fase o questionário foi aplicado a praticantes que estavam a realizar aulas de localizada, embora estes também fossem praticantes de outras atividades de grupo. Importa referir que foram 81 os sujeitos que responderam às duas aplicações do questionário,

sendo estes pertencentes a 2 ginásios diferentes da zona centro de Portugal (amostra 3). É de salientar ainda que os sujeitos que fizeram parte desta amostra, nunca estiveram envolvidos em nenhuma das fases anteriormente descritas para o desenvolvimento e validação do QUEFIF-AG. Depois de realizadas as duas aplicações do QUEFIF-AG a uma mesma amostra, procedeu-se ao tratamento dos respetivos dados. Em nenhum dos 45 itens de resposta do questionário foi encontrada normalidade, depois de aplicado o teste *Kolmogorov-Smirnov*. Considerando que a normalidade é um dos pressupostos necessários para a aplicação do coeficiente de correlação  $R$  de *Pearson* e não se tendo este verificado, optou-se pela aplicação do coeficiente de correlação  $Ró$  de *Spearman*, (Pereira, 2004; Pestana & Gageiro, 2005, Marôco, 2011) para determinar a fiabilidade do tipo estabilidade temporal do questionário. Note-se que para realização das análises estatísticas referidas anteriormente, foi utilizado o *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Podem ser observados, seguidamente, os resultados relativos à fiabilidade do tipo estabilidade temporal do questionário no quadro 3.

Quadro 3: Fiabilidade do tipo estabilidade temporal do questionário.

Dimensões de Análise	Questões do Questionário (Categorias)	R	p
Objetivo	Q1 Avaliativo Positivo	0,596**	0,000
	Q2 Avaliativo Negativo	0,717**	0,000
	Q3 Prescritivo Positivo	0,738**	0,000
	Q4 Prescritivo Negativo	0,523**	0,000
	Q5 Descritivo Modelo Correto	0,593**	0,000
	Q6 Descritivo Erro	0,564**	0,000
	Q7 Descritivo Neutro	0,314**	0,004
	Q8 Interrogativo	0,657**	0,000
Conteúdo	Q9 Nome Exercício	0,600**	0,000
	Q10 Respiração	0,639**	0,000
	Q11 Ação Muscular	0,556**	0,000
	Q12 Orientação Espacial	0,724**	0,000
	Q13 Ritmo	0,546**	0,000
	Q14 Posic. Segm. Corporais	0,579**	0,000
	Q15 Misto	0,442**	0,000
	Q16 Sem Conteúdo	0,598**	0,000
Retrospectiva	Q17 Acumulado	0,715**	0,000
	Q18 Separado	0,321**	0,003
Forma	Q19 Auditivo	0,359**	0,001
	Q20 Visual	0,463**	0,000
	Q21 Quinestésico	0,509**	0,000
	Q22 Misto Auditivo/ Visual	0,327**	0,003
	Q23 Misto Audit./ Quinest.	0,583**	0,000
	Q24 Misto Visual/ Quinest.	0,449**	0,000
	Q25 Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,595**	0,000
Afetividade	Q26 Positiva	0,493**	0,000
	Q27 Negativa	0,671**	0,000
	Q28 Neutra	0,567**	0,000
Exercício	Q29 Com Exercício	0,466**	0,000
	Q30 Sem Exercício	0,442**	0,000
Proximidade Instrutor	Q31 Próximo	0,625**	0,000
	Q32 Afastado	0,482**	0,000
Orientação Instrutor	Q33 Espelho	0,413**	0,000
	Q34 Correspondente	0,759**	0,000
	Q35 Lado	0,557**	0,000
Momento Ocorrência	Q36 Concorrente	0,366**	0,001
	Q37 Terminal Imediato	0,227*	0,044
	Q38 Terminal Retardado	0,548**	0,000
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Q39 Feedback Isolado	0,570**	0,000
	Q40 Fb Seguido Observação	0,466**	0,000
	Q41 Fb Seguido Fb	0,407**	0,000
	Q42 Ciclo Feedback	0,451**	0,000
Direção	Q43 Individual	0,657**	0,000
	Q44 Grupo	0,435**	0,000
	Q45 Classe	0,445**	0,000

Legenda: Q= questão, \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$



Tal como se pode observar no quadro 3, verificou-se existir uma correlação significativa em cada uma das 45 questões do questionário.

Desta forma verificou-se fiabilidade do tipo estabilidade temporal do questionário.

#### **3.2.1.7 Versão final do questionário**

Depois de realizados todos os procedimentos referentes ao desenvolvimento e validação do QUEFIF-AG chegou-se à versão final do mesmo (nas versões auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes). Seguidamente no quadro 4 são apresentadas as duas versões finais referentes às questões do questionário, sendo que as versões finais originais para aplicação (auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes), encontram-se nos Anexos 2 e 3 respetivamente.

Quadro 4: QUEFIF-AG – questões.

Versão auto-percepção do instrutor
Frase inicial: <b>Eu, no decorrer desta aula emiti (feedback)...</b>
Versão preferências do praticante
Frase inicial: <b>Prefiro um instrutor de _____ que emite (feedback)...</b>
... referindo que a realização do exercício está bem/boa;
... referindo que a realização do exercício está mal/má;
... informando como deve ser realizado o exercício;
... informando como não deve ser realizado o exercício;
... descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar;
... descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo;
... descrevendo como foi realizado o exercício, não referindo se a realização do mesmo é correta ou incorreta;
... perguntando acerca da realização do exercício;
... referindo o nome do exercício;
... referindo a forma de respirar na realização do exercício;
... referindo a ação muscular (força, relaxamento, contração, alongamento) no exercício;
... referindo a orientação no espaço;
... referindo o ritmo de realização do exercício;
... referindo o posicionamento das partes do corpo;
... referindo em simultâneo dois ou mais aspetos anteriormente descritos;
... não se referindo a nenhum aspeto anteriormente descrito;
... acerca de vários exercícios em conjunto;
... acerca de cada exercício separadamente;
... falando (auditivo);
... através de gestos e/ou demonstração do exercício (visual);
... através de contacto físico e/ou manipulação corporal (quinesfésico);
... auditivo e visual em simultâneo;
... auditivo e quinesfésico em simultâneo;
... visual e quinesfésico em simultâneo;
... auditivo, visual e quinesfésico em simultâneo;
... demonstrando afetividade positiva, através de risos, sorrisos, gracejos, carinhos;
... demonstrando afetividade negativa, apresentando desagrado e/ou repreendendo acerca da execução do exercício;
... demonstrando afetividade neutra, não sendo explícito se é afetividade positiva ou negativa;
... estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebe o feedback;
... não estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebe o feedback;
... estando próximo de quem recebe o feedback (considera-se próximo quando, através da distância que separa o instrutor de quem recebe o feedback, é possível existir contacto físico);
... estando afastado de quem recebe o feedback (considera-se afastado quando, através da distância que separa o instrutor de quem recebe o feedback, não é possível existir contacto físico);
... estando de frente para quem recebe o feedback;
... estando de costas para quem recebe o feedback;
... estando de lado para quem recebe o feedback;
... durante a realização do exercício de quem recebe feedback;
... imediatamente após a realização do exercício de quem recebeu feedback;
... passado algum tempo, após a realização do exercício ter terminado de quem recebeu feedback;
... feedback e abandone de imediato quem recebeu o feedback;
... feedback ficando depois a observar quem recebeu o feedback;
... vários feedbacks seguidos para o(s) mesmo(s) praticante(s) sem observação entre eles;
... feedback, ficando a observar e seguidamente intervém emitindo um novo feedback para o(s) mesmo(s) praticante(s);
... individual (apenas a um praticante da classe);
... a um grupo (mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes da classe);
... à classe (totalidade dos praticantes da classe);

## 4. Conclusões

Considerando que o objetivo do presente estudo foi desenvolver e validar um questionário (QUEFIF-AG), vários foram os procedimentos realizados para o efeito.

Numa primeira fase foi criada a versão preliminar do questionário por um painel de especialistas, a partir de um instrumento já existente o SOFIF-AG, permitindo desta forma apresentar uma 1.<sup>a</sup> versão do questionário a ser utilizada na fase seguinte, nomeadamente no estudo preliminar, cujo objetivo principal, foi realizar uma aplicação preliminar desta versão a 52 sujeitos, praticantes de aulas de grupo. Com base nas sugestões e comentários destes praticantes percebeu-se qual seria o melhor *layout*, qual a melhor definição de feedback, bem como determinar se as questões do questionário estavam perceptíveis. Com base nestas sugestões e comentários, reajustou-se a versão do QUEFIF-AG. Seguidamente esta versão foi apreciada por um novo painel de especialistas (validação facial). Após esta fase e realizados os ajustes sugeridos por este painel, realizou-se uma aplicação piloto desta versão do QUEFIF-AG a 12 sujeitos, praticantes de aulas de grupo, para verificar se existia algum problema de interpretação ao nível do preenchimento do questionário. Considerando que nenhum dos sujeitos apresentou dúvidas no seu preenchimento, seguidamente foi realizada a fiabilidade do questionário do tipo estabilidade temporal, cujo objetivo foi verificar a consistência das respostas de cada questão do QUEFIF-AG. O questionário foi aplicado a 81 sujeitos praticantes de aulas de grupo, duas vezes, com um intervalo de pelo menos duas semanas, sendo posteriormente realizada a correlação entre respostas. Verificou-se em cada uma das 45 questões do QUEFIF-AG a existência de uma correlação significativa, verificando-se, assim, que o questionário apresentava fiabilidade do tipo estabilidade temporal.

Após realizados todos os procedimentos anteriormente descritos, para o desenvolvimento e validação do QUEFIF-AG, chegou-se à sua versão final. Desta forma considera-se que este instrumento é válido para conhecer as preferências dos praticantes e auto-perceção dos instrutores relativamente ao comportamento de feedback, em aulas de grupo no contexto do fitness, permitindo desta forma estudar aspetos relevantes, ao nível do comportamento de feedback dos instrutores.

## 5. Recomendações

Considerando que os comportamentos que um instrutor realiza, ao nível da sua intervenção pedagógica, podem estar relacionados com a satisfação e consequente fidelização dos praticantes, torna-se fundamental, perceber quais as preferências dos praticantes em relação aos comportamentos pedagógicos dos instrutores, para que estes possam ajustar a sua atuação indo assim ao encontro das preferências dos praticantes. Considerando ainda, que muitas das vezes existe um desfasamento entre os comportamentos pedagógicos que são observados e aquilo que os instrutores percecionam acerca dos seus comportamentos, reforça-se assim a importância dos instrutores realizarem uma autoanálise sobre a sua intervenção, para que desta forma a possam melhorar e ajustar. A existência de um questionário (QUEFIF-AG) desta natureza, estando desenvolvido em língua portuguesa, poderá então constituir-se como uma ferramenta importante nas áreas da investigação e aplicação profissional. Este instrumento irá permitir aos investigadores e profissionais da área do fitness, conhecer quais os comportamentos de feedback mais preferidos pelos praticantes em aulas de grupo, permitindo assim aos instrutores adequarem a sua intervenção ao nível da emissão de feedbacks, em função das preferências dos seus praticantes, bem como dar a conhecer até que ponto os instrutores têm noção dos comportamentos de feedback que realizam nas suas aulas. Dados resultantes deste conhecimento, podem naturalmente ser usados em investigações, constituindo-se como referências em diversos estudos. Note-se que este instrumento pode ser utilizado em investigações futuras, em conjunto com a utilização de outros instrumentos e metodologias.

## 6. Referências bibliográficas

- Álvarez, J., Gorroño, M., Rodríguez, A., & Barrio, M. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: una cuestión de género? *Revista Movimiento*, 16(04), 209-225.
- Alves, J. (2000). Liderazgo y Clima Organizacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 123-133.
- Barquín, R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.
- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors perceptions of ability and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14 (3), 309-325.
- Brewer, B., & Jones, R. L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: the case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Carron, A., Hausenblas, A., & Estabrooks, A. (1999). Social influence and exercise involvement. In S. Bull (Ed.), *Adherence Issues in Sport and Exercise* (pp. 1-17). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Chelladurai, P., & Riemer, A. (1998). Measurement of Leadership in Sport. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology* (pp. 227-253). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of Leader Behavior in Sports: Development of a Leadership Scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Cloes, M., Laraki, N., Zatta, S., & Piéron, M. (2001). *Identification des critères associés à la qualité des instructeurs d'aérobic. Comparaison des avis des clients et des intervenants*. Paper presented at the Colloque l'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives: Compétence(s) en mutation, Grenoble.
- Conrad, C. (2008). *Selling Fitness - O Guia Completo para Vender Adesões em Health Clubs*. 6ª edição. Wakefield: VivaFit.
- Cunha, F. (2003). Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 9 (66).
- De Marco, G. M., Mancini, V., & Wuest, D. A. (1997). Reflections on change: a qualitative and quantitative analysis of a baseball coach's behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20, 135-163.
- Fernández, J., Carrión, G., & Ruíz, D. (2012). La satisfacción de clientes y su relación con la percepción de calidad en Centro de Fitness: utilización de la escala CALIDFIT1. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 309-319.
- Franco, F. (2002). El tratamiento de la información. La necesidad del feedback. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 8 (50).
- Franco, S., Rodrigues, J., & Castañer, M. (2012). The behaviour of fitness instructors and the preferences and satisfaction levels of users. In O. Camerino, M. Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Routledge Research in Sport and Exercise Science. Mixed Methods Research in the Movement Sciences - Case studies in sport, physical education and dance*. Oxon: Routledge.
- Franco, S., Rodrigues, J., Simões, V., Anguera, M. T., & Castañer, M. (in press). Conducta de los instructores de Fitness: Triangulación entre la percepción de

- los practicantes, autopercepción de los instructores y conducta observada. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Franco, S., & Simões, V. (2006). *Participants' perception and preference about Body Pump® instructors' pedagogical feedback* Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science. Lausanne - Switzerland.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. 4ª Edição. Oeiras: Celta.
- Gomes, A. R., Pereira, A., & Pinheiro, A. (2008). Liderança, coesão e satisfação em equipas desportivas: um estudo com atletas portugueses de futebol e futsal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 482-491.
- Harris, D. & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sport Medicine – Ethical standards in sport and exercise science research. *International Journal of Sport Medicine*, 30 (10), 701-702.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2008). *Psychological Testing: Principles, Applications, And Issues*. Belmont, California: Wadsworth.
- Kennedy, C., & Yoke, M. (2005). *Methods of Group Exercise Instruction*. EUA: Human Kinectics.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.ª Edição. Pero Pinheiro: Edições ReportNumber.
- Monnerat, E., & Pereira, J. (2009). Validação e confiabilidade de um questionário para lombalgia. *Fitness & Performance Journal*, 8 (1), 45-48. doi: 10.3900/fpj.8.1.45.p
- Murcia, J., Gimeno, E., Silva, F., & Conte, L. (2009). O interesse pela opinião do praticante de exercício físico como papel importante na predição do motivo fitness/saúde. *Fitness & Performance Journal*, 8 (4), 247-253. doi: 10.3900/fpj.8.4.247.p
- Nascimento, J. (1999). Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 5-21.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M., & Puigcerver, M. C. (2009). Diseño y validación de contenido de un cuestionario sobre la satisfacción, participación y opinión de mejora en las clases de educación física en secundaria. *Revista Wanceulen E. F. Digital*, Nº 5.
- Papadimitriou, A., & Karteroliotis, K. (2000). The service quality expectations in private sport and fitness centers: A reexamination of the factor structure. *Sport Marketing Quarterly*, 9 (3), 157-164.
- Pereira, A. (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Potaka, L., & Cochrane, S. (2004). Developing Bilingual Questionnaires: Experiences from New Zealand in the Development of the 2001 Maori Language Survey. *Journal of Official Statistics*, 20(2), 289–300.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52 (2), 186-199.

- Reed, J., & Bertelsen, S. (2003). The relationship between the perceptions of students and instructors of the importance of their objectives in physical education activity classes. *Physical Educator*, 60(9).
- Riemer, A., & Chelladurai, P. (1998). Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 127-156.
- Riemer, H. A., & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (3), 276-293.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana
- Simões, V., Alves, S., Rodrigues, J., Campos, F., & Franco, S. (2010). *Feedback pedagógico dos instrutores de Body Pump. Relação entre comportamento observado e auto-percepção dos instrutores*. Paper presented at the 1º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. Tomar.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Capítulo II.III – ESTUDO 3 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional: caracterização e comparação entre grupos**

---

***STUDY 3 – The feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience: characterization and comparison***

---



## RESUMO

O objetivo do presente estudo, consistiu em caracterizar e comparar o comportamento de feedback de instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional, sendo a amostra constituída por 35 instrutores estagiários e 37 instrutores experientes. Foi utilizado um sistema de observação (SOFIF-AG), constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, que permitiu codificar os comportamentos de feedback dos instrutores, nas 72 sessões, de localizada, observadas. Após caracterizada a intervenção dos instrutores ao nível da emissão de feedbacks, verificaram-se quais os tipos de feedback mais e menos realizados, bem como o número de feedbacks emitidos por minuto em cada grupo de instrutores. Quando comparados os grupos foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em 5 categorias de feedback, das 45 analisadas.

**Palavras-chave:** Feedback; exercício; experiência profissional.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to characterize and compare the feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience. The sample was composed by 35 trainees instructors and 37 experienced instructors. An observation system was used (SOFIF-AG), with 11 dimensions and 45 categories, which allows to codify the instructors' feedback behavior, of the 72 group resistance training classes that were observed.

After characterize the instructors' feedback behavior, the feedbacks per minute issued and the feedback types that were more and less issued were verified, in each group. When the groups were compared, significant differences were found in 5 of the 45 feedback categories that were analyzed.

**Key-words:** Feedback; exercise; professional experience.

## 1. Introdução

*“A excelência de uma organização, está inteiramente ligada com a excelência dos seus funcionários, as organizações podem possuir certificações, informatizações, mas se os seus funcionários não forem excelentes, o produto ou serviço final nunca é excelente”* (Pereira, 2002, p. 119).

Num estudo realizado em Espanha (Sevilha) por Fernández, Carrión e Ruíz (2012), estes autores concluíram que os recursos humanos de um ginásio, são a variável que mais concorre para a qualidade de um serviço e consequentemente para a satisfação dos clientes. Note-se que neste estudo participaram 7000 praticantes de atividades de ginásio. A satisfação global de um serviço, está diretamente relacionada com a lealdade dos praticantes (Pedragosa & Correia, 2009). Por sua vez, o sucesso da performance de um praticante, depende essencialmente da atitude e das competências do instrutor, sendo que a intervenção pedagógica, os conhecimentos e a experiência profissional são determinantes para o efeito (Rinne & Toropainen, 1998). Num estudo realizado por Góis (2012), sobre as qualidades que na perspetiva dos dirigentes desportivos, contribuem para se ser um bom treinador, este autor concluiu que a experiência como treinador foi um dos indicadores mais referidos, sendo esta experiência referenciada como fator determinante de conhecimento e sucesso (Bloom, Salmela, & Schinke, 1998). Gould, Giannini, Krane e Hodge (1990), numa investigação realizada com treinadores *experts*, também concluíram que estes referiram a experiência como um dos fatores que mais influenciava a sua atividade. Assim, a par de outros critérios, a experiência profissional é considerada como um dos critérios mais usados para selecionar treinadores *experts* (Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007).

Rosado (2000), verificou que existem características dos indivíduos, que afetam a competência de diagnóstico e de prescrição técnica, designadamente a experiência. O autor constatou que existe maior eficiência dos professores especialistas, seguidos dos professores experientes, dos estagiários e dos monitores. Os indivíduos com formação académica superior e com mais experiência profissional, demonstram melhor conhecimento, bem como demonstram melhores resultados na observação de diagnóstico (Sarmiento, 2004). Segundo Schempp (2005), os professores *experts* quando confrontados com um problema, procuram percebê-lo minuciosamente e por norma atempam a solução. Por sua vez os professores novíços, atendem a dar uma resposta reativa sem pensarem muito na solução.

Para um ensino eficaz, a comunicação assume um lugar de destaque (Castañer, Camerino, Anguera, & Jonsson, 2010). A comunicação é considerada como um fator

que promove as relações interpessoais e, quando efetiva, é muitas vezes no meio desportivo a diferença entre o sucesso e o insucesso (Silva & Beresford, 2004).

Alguns fatores de eficácia na atuação do professor ou treinador, são, segundo Rosado, Virtuoso, e Mesquita (2004), a competência para diagnosticar erros técnicos e para prescrever soluções, bem como saber corrigir. Esta capacidade de correção é conhecida como feedback pedagógico. Estes autores vão mais longe, afirmando mesmo, que o valor dos feedbacks dos professores e treinadores, e das soluções remediativas que estes propõem, estão dependentes da sua competência de observação das habilidades desportivas, bem como da competência para deteção de erros, consequente hierarquização desses erros e de determinação das suas causas. Estes autores sugerem a importância de conferir maior atenção à competência de emissão de feedbacks. Também para Sarmiento (2004), o sucesso dos professores e treinadores depende em larga medida da sua competência em analisar (observar) a execução; sendo o resultado desta observação que irá estar por detrás da informação que será emitida em forma de feedback. Para analisar determinado movimento o instrutor utiliza a observação e ao detetar por exemplo um erro na execução, terá que interpretar a sua observação, sendo que apoiado na interpretação da sua observação, irá determinar uma correção e a partir daí construir e administrar o feedback. É portanto conclusivo, que a emissão de um feedback adequado, depende bastante da capacidade de observação do agente de ensino.

Segundo Côté e Sedgwick (2003), vários são os estudos que indicam que os treinadores eficazes, frequentemente emitem feedback e fornecem elevados níveis de correção e instrução. Assim, o feedback é um comportamento essencial que o professor deve ter em consideração, já que este se constitui como um fator fundamental para que haja aprendizagem (Chin, 2005).

Num estudo realizado por Mesquita, Farias, Oliveira e Pereira (2009), estes autores concluíram que independentemente da formação e experiência profissional, os treinadores de futebol analisados, utilizaram a emissão de feedbacks com o principal objetivo de encorajar os atletas para a tarefa. O comportamento de feedback por parte dos treinadores está significativamente relacionado com a perceção de competência e satisfação dos atletas (Allen & Howe, 1998), sendo que, quando utilizado corretamente, contribui para individualizar a aprendizagem, atendendo às necessidades do aluno, diagnosticar dificuldades, orientar, motivar e corrigir (Franco, 2002). Simões, Franco e Rodrigues (2009), num estudo realizado com instrutores de localizada, realçaram também a importância da análise do comportamento de feedback em instrutores com diferentes níveis de experiência profissional, verificando diferenças entre os grupos de instrutores. Também Franco e Campos (2005),

salientando a importância do feedback na atuação pedagógica dos instrutores de fitness, realizaram um estudo na atividade de localizada, onde foram caracterizar o feedback emitido por instrutoras licenciadas e não licenciadas. Estes autores concluíram que os dois grupos de instrutoras tiveram uma intervenção muito semelhante ao nível da emissão de feedbacks.

Para Cunha (2003), o feedback é um fator indispensável, que contribui para a aquisição e desenvolvimento de determinada habilidade motora, tendo como propósito, ajudar o aprendiz a realizar determinados ajustes antes de executar a habilidade novamente. O feedback ao nível da intervenção pedagógica, assume uma vinculada importância e pertinência no âmbito das alterações do comportamento dos praticantes (Sarmiento, 2004). Tal como já foi referido anteriormente, para que ocorra aprendizagem o feedback parece ser essencial, tornando-se importante estudar o papel do mesmo (Benda, 2006).

Várias são as diferenças entre professores *experts* e professores que se encontram no início da carreira nomeadamente relacionadas com a quantidade e qualidade de conhecimentos, com determinados comportamentos pedagógicos, tomadas de decisão, com a perceção de situação de ensino e seu mecanismo de tomar decisões pré-interativas e interativas, tornando-se assim pertinente estudar os comportamentos relativos aos professores que se encontram no início da sua carreira (estagiários), bem como estudar os comportamentos dos professores mais experientes, comparando desta forma a sua forma de atuação (Piéron, 1999).

Neste sentido, pretende-se assim, centrar a presente investigação no comportamento de feedback, de instrutores com diferentes níveis de experiência profissional (estagiários e experientes) na atividade de localizada.

## **1.1 Breve caracterização da atividade de localizada**

A localizada é uma atividade de fitness onde o indivíduo repete séries de exercícios que utilizam a sobrecarga do próprio corpo e/ou de pesos livres (ex.: halteres, barras e caneleiras) para desenvolver a força e resistência muscular (Costa, 2000), podendo ainda serem utilizados elásticos ou outros materiais como forma de sobrecarga. De uma forma geral pode-se considerar a localizada como uma atividade que utiliza exercícios específicos localizados, onde o desenvolvimento desses mesmos exercícios deve ser baseado não só na estrutura do corpo humano como também nas suas funções (Aaberg, 2007). Note-se que nas atividades de grupo, quase sempre, os exercícios realizados são acompanhados com música, o que permite motivar os praticantes (Karageorghis & Deeth, 2002; Szabo & Griffiths, 2003; Tenenbaum et al., 2004), permite interpretar a música com os exercícios, marcar o ritmo de execução

dos exercícios e ainda ter um maior controlo sobre o número de repetições realizadas ou o tempo no exercício (Franco & Santos, 1999). Os exercícios podem ser realizados em diversas velocidades de execução, bem como diversas posições do corpo (ex. em pé, em quatro apoios, deitado em decúbito ventral ou decúbito dorsal).

Para lecionar uma sessão de localizada o instrutor deve seguir uma estrutura previamente definida. De referir que no entanto, a mesma poderá sofrer ligeiras alterações com o desenrolar da sessão (Costa, 2000). Normalmente essa estrutura assenta nas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, relaxamento/alongamentos.

## 2. Objetivos

Simões et al. (2009) e Franco e Campos (2005), salientam particularmente a importância de se observar e analisar os comportamentos de feedback dos instrutores em aulas de grupo, no contexto do fitness, considerando a sua formação e experiência profissional. Embora no contexto do treino, também Alves e Rodrigues (2004), afirmam que a observação do comportamento do treinador se revela muito importante, considerando que este é uma das personagens mais importantes do contexto desportivo, já que é o responsável pela condução da equipa. Estes autores, vão mais longe, afirmando inclusive que o comportamento do treinador poderá ser diferente, em função da sua maior ou menor experiência profissional.

Os professores *experts* distinguem-se dos principiantes, principalmente na apresentação das tarefas e utilização de feedback (Moreira & Januário, 2004).

Desta forma, no presente estudo, colocam-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar o comportamento de feedback e nível de frequência de emissão de feedbacks por minuto, em diferentes dimensões de análise, dos instrutores estagiários e dos instrutores experientes, nas sessões de localizada.
- Verificar se existem diferenças significativas ao nível da emissão de feedbacks, em diferentes dimensões de análise, entre instrutores estagiários e instrutores experientes, nas sessões de localizada.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 72 instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional, divididos em dois grupos. Um grupo constituído por 35 instrutores estagiários, com formação em Desporto na área da Condição Física. Estes instrutores eram do género masculino ( $n=12$ ; 34,3%) e do género feminino ( $n=23$ ; 65,7%), com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos ( $M\pm DP= 22,5\pm 2,9$ ), tendo experiência como instrutores de fitness no mínimo de 5 meses e máximo de 9 meses ( $M\pm DP= 0,6\pm 0,1$  anos) e tendo experiência como instrutores de localizada no mínimo de 2 meses e máximo de 11 meses ( $M\pm DP= 0,5\pm 0,1$  anos).

O outro grupo foi constituído por 37 instrutores experientes, licenciados em Desporto na área da Condição Física. Estes instrutores eram do género masculino ( $n=18$ ; 48,6%) e do género feminino ( $n=19$ ; 51,4%), com idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos ( $M\pm DP= 30,3\pm 4,2$ ), tendo experiência como instrutores de fitness no mínimo de 5 anos e máximo de 14 anos ( $M\pm DP= 7,6\pm 2,2$ ) e tendo experiência como instrutores de localizada no mínimo de 5 anos e máximo de 14 anos ( $M\pm DP= 7,2\pm 2,1$ ). Foi utilizada uma sessão de localizada de cada um dos 72 instrutores, de vários ginásios de Portugal. Todas as sessões foram constituídas pelas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, alongamento/relaxamento.

A recolha de dados foi realizada mediante um pedido prévio de autorização ao responsável de cada ginásio, aos instrutores e praticantes envolvidos. Todos deram o seu consentimento para fazerem parte desta investigação, cumprindo assim as recomendações éticas definidas por Harris e Atkinson (2009).

### 3.2 Instrumentos

A observação é um método de recolha de dados que permite representar fielmente a realidade no processo de ensino, sendo que se constitui como uma ferramenta muito importante para determinar o comportamento dos professores (Moreno & Carreiro da Costa, 2001).

Segundo Losada e Arnau (2000), o estudo da conduta humana requiere o desenvolvimento de instrumentos específicos, criados para a situação e objeto de estudo. Castañer, Miguel e Anguera (2009) afirmam que a utilização da metodologia observacional permite a observação da realidade em contextos naturais, recomendando para isso, a utilização de instrumentos específicos e adaptados a cada contexto que se pretende estudar. Já Sarmiento (2004), afirma que para analisar o comportamento, utilizando a observação, torna-se necessário selecionar os instrumentos mais apropriados. Também Prudente, Garganta e Anguera (2004), sugerem a necessidade de prescindir de instrumentos standardizados e utilizar instrumentos de acordo com os contextos específicos de intervenção.

Para Leitão e Campaniço (2009), parece evidente que o comportamento apenas se poderá tornar objeto de investigação científica, se o seu registo e quantificação, forem realizados de modo rigoroso e objetivo. Sendo que, em muitas situações, a única forma de estudar o comportamento sem o alterar demasiado, é observá-lo tal como se produz, de forma espontânea (Sarmiento et al., 2012).

Neste sentido e na presente investigação, para estudar o comportamento de feedback dos instrutores de localizada (estagiários e experientes), foi utilizado o instrumento de observação SOFIF-AG (Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo), (Anexo 1) desenvolvido e validado (estudo 1) especificamente para as aulas de grupo no contexto do fitness.

Este instrumento permite a recolha de informações de forma casuística e multidimensional, acerca do comportamento de feedback dos instrutores de aulas de grupo sob o ponto de vista de quatro perspetivas: “O QUÊ”, “COMO”, “QUANDO” e “QUEM”. O SOFIF-AG é constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, sendo as suas dimensões e categorias designadas respetivamente: Objetivo (avaliativo positivo, avaliativo negativo, prescritivo positivo, prescritivo negativo, descritivo do modelo correto, descritivo do erro, descritivo neutro, interrogativo); Conteúdo (nome do exercício, respiração, ação muscular, orientação espacial, ritmo, posicionamento dos segmentos corporais, misto, sem conteúdo); Retrospectiva (acumulado, separado); Forma (auditivo, visual, quinestésico, misto auditivo-visual, misto auditivo-quinestésico, misto visual-quinestésico, misto auditivo-visual-quinestésico); Afetividade (positiva, negativa, neutra); Exercício (com exercício, sem



exercício); Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (próximo, afastado); Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (em espelho, em correspondente, de lado); Momento de Ocorrência (concorrente, terminal imediato, terminal retardado); Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback (feedback isolado, feedback seguido de observação, feedback seguido de feedback, ciclo de feedback); Direção (individual, grupo, classe).

O presente estudo enquadra-se na metodologia observacional, caracterizando-se por ser ideográfico, pontual e multidimensional, conforme a classificação proposta por Anguera, Blanco e Losada (2001). Ideográfico, considerando que a observação é centrada na análise de cada indivíduo da amostra; pontual, considerando que será observada uma aula de grupo de cada um dos 72 sujeitos que compõem a amostra; multidimensional, uma vez que o feedback será analisado sob diferentes perspectivas (dimensões e categorias).

### **3.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos instrutores**

O desenvolvimento de competências profissionais passa pela transição gradual do estado de principiante até se ser *expert*, dentro de uma profissão (Faucher, 2011)

No contexto de ensino, várias são as evidências, acerca das diferenças entre profissionais que estão a iniciar a profissão e os profissionais mais experientes. Estas evidências constituem a necessidade da existência de um modelo que permita caracterizar as várias fases de desenvolvimento profissional (Berliner, 2004).

A descrição de Piéron (1996) citando Berliner (1994), apresenta cinco fases de desenvolvimento que permite situar os professores a diversos níveis de mestria profissional. Essas cinco fases de desenvolvimento assentam nos seguintes estádios:

- O principiante (estudante e professor de 1.º ano designado ainda por estagiário por professor ou estudante), utiliza um conjunto de regras, sem ter, necessariamente, em conta o contexto. Ele aprende como utilizar os elementos de base das tarefas. A sua primeira tarefa é ganhar experiência.
- O principiante avançado (o professor de 2.º ou 3.º ano designado também pela entrada na profissão), já reconhece similitude nas várias situações, conseguindo registar na memória episódios, que lhe permitem estabelecer relações com a sua experiência atual. Começa a saber responder ao contexto, desenvolvendo, assim, um certo conhecimento estratégico relativo ao que deve e não deve fazer e quando.

- O professor competente (3.º ou 4.º ano de ensino e alguns professores mais experientes), escolhe conscientemente o que é necessário fazer e sabe como isolar os acontecimentos chave na condução da aula.
- O professor eficaz (alguns com cinco anos de prática e outros mais experimentados), já construiu um largo reportório de experiências, consegue ensinar de uma forma mais fluída, sem ter que refletir muito. Consegue concretizar atos pedagógicos sem ter que pensar neles, possuindo também um sentido mais global do que se produz ou não na sala de aula.
- O professor *expert* (somente alguns professores conseguem atingir este patamar), ensina intuitivamente, possui um sentido global da situação, consegue responder sem pensar e com fluidez. Age de forma quase inconsciente até que determinado problema específico se coloque, exigindo uma intervenção do seu pensamento analítico.

Para este autor, cada professor passa por diversos estádios no seu desenvolvimento profissional, que vão desde a prática pedagógica durante a formação até à experiência, passando por uma entrada na profissão, o que por vezes significa “sobrevivência” na vida da aula.

Também Faucher (2011) apresenta um modelo de desenvolvimento profissional, que integra cinco fases denominadas por: novato, intermédio, competente, avançado e *expert*, corroborando as fases de desenvolvimento profissional, anteriormente apresentadas.

Cunha, Mesquita, Rosado, Sousa e Pereira (2010), citando Burden (1990), também preconizam a categorização da experiência profissional, no contexto do treino, considerando os treinadores experientes aqueles que possuem cinco ou mais anos de experiência profissional (fase de estabilização) e, os menos experientes aqueles que indicam tempo inferior a três anos de experiência profissional (fase de iniciação ou aperfeiçoamento), considerando a fase de ajustamento entre os três e cinco anos.

Também se verificou que, vários são os estudos que na sua metodologia utilizam a experiência profissional como característica das suas amostras, sendo considerado um treinador, professor ou instrutor experiente, com mais de 5 anos de experiência profissional (Barquín, 2007; Botelho, Mesquita, & Moreno, 2005; Castañer et al., 2010; Cunha et al., 2010; Mesquita et al., 2009; Reed & Bertelsen, 2003; Rosado, 2000; Rosado et al., 2004; Santos & Rodrigues, 2012; Simões et al., 2009; Virtuoso & Rosado, 2004) e, um treinador, professor ou instrutor principiante que esteja a intervir profissionalmente no primeiro ano, muitas vezes ainda estudante e professor ao mesmo tempo, designado habitualmente por estagiário (Castañer et al., 2010; Moreira & Januário, 2004; Reed & Bertelsen, 2003; Rosado, 2000).

Assim, tendo como referência os fundamentos da bibliografia encontrada, no presente estudo, foram criados dois grupos de instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional:

- Instrutores estagiários – instrutores de localizada no primeiro ano;
- Instrutores experientes – instrutores de localizada com cinco ou mais anos de experiência profissional.

### **3.4 Procedimentos**

#### **3.4.1 Recolha dos dados**

Todos os sujeitos pertencentes à amostra foram contactados por telefone sendo explicado de forma geral o objetivo do presente estudo, bem como questionado se estes autorizavam a filmagem de uma das suas sessões de localizada. Tendo estes autorizado a filmagem, foi-lhes solicitado que disponibilizassem alguns dados (nome do ginásio e seu responsável, morada e telefone) do local onde estavam a intervir, para posterior contacto com o responsável da entidade.

Após este procedimento, foi enviada uma carta (Anexo 6) e realizado um contacto telefónico, ao responsável de cada ginásio onde se pretendiam gravar as respetivas sessões, explicando de forma geral o objetivo deste estudo, quais os procedimentos de pesquisa, solicitando autorização para a realização da recolha dos dados. Após uma resposta positiva neste sentido, cada instrutor foi novamente contactado via telefone com o objetivo de se proceder à marcação da filmagem tendo em conta a hora, o dia e o local da respetiva sessão de localizada. Posteriormente os instrutores iriam falar com os seus praticantes perguntando se nenhum se importaria que a sessão fosse gravada, explicando qual o objetivo deste registo. Dado que em algumas instituições os praticantes não são fixos por classes, antes do início de cada sessão foi novamente pedida permissão aos praticantes para a realização das gravações, sendo mais uma vez explicado qual o objetivo desta recolha. Tendo o consentimento de todos os praticantes que estavam presentes na sessão, foi colocado um microfone de lapela no instrutor que ia ser filmado, o qual transmite o som diretamente para a câmara de filmar via *Bluetooth*, ficando assim registada a voz do instrutor simultaneamente com o som ambiente e imagem captada. Durante a gravação os elementos da equipa de filmagem seguiram sempre o instrutor e os praticantes com as câmaras, acompanhando os seus comportamentos ao longo de toda a sessão (Gusthart, Kelly, & Rink, 1997). A equipa de recolhas foi constituída por dois sujeitos, tendo estes previamente treinado todos os procedimentos a realizar durante as gravações, que serão apresentados seguidamente:

- em todas as gravações o material para a recolha dos dados foi disposto antes da sessão começar, para que as sessões se iniciassem no horário previsto, e não se atrasassem devido a este procedimento;
- o microfone de lapela colocado junto ao peito de cada instrutor não aumentava o volume do som da sua voz, de forma a não causar interferência ao normal volume de voz emitido pelos mesmos, dado que estes podiam não utilizar microfone nas sessões com esse objetivo;
- foram utilizados dois tripés para apoio de cada uma das duas câmaras de vídeo, uma centrada essencialmente no instrutor e outra nos praticantes, sendo que as duas câmaras de vídeo foram ligadas a uma extensão elétrica, para que os indivíduos da equipa de recolhas pudessem aceder à corrente elétrica em qualquer espaço da sala de forma a adotar a melhor posição na sala para a gravação.

Realizada a gravação da sessão, após o seu término, a equipa de recolha de dados agradeceu mais uma vez a colaboração de todos.

### **3.4.2 Visionamento dos vídeos**

Após realizada a gravação dos vídeos em formato digital, numa câmara Sony HDD (DCR-SR 50) e numa câmara Sony HDD (DCR-SR 190), estes foram todos transferidos para um computador. Os vídeos foram depois observados e codificados os comportamentos de feedback, utilizando o *software Match Vision Studio Premium®* (Perea, Alday, & Castellano, 2005). Este *software* foi criado para facilitar o uso da observação, codificação, registo e análise de qualquer situação de um contexto natural e de comportamentos espontâneos (Castañer et al., 2009). Neste *software* foi realizada a análise para obter os valores absolutos de cada uma das categorias de feedback. Estes valores foram depois transformados em valores relativos, para posterior análise estatística, realizando-se a divisão dos valores absolutos de cada categoria pelo número total de feedbacks emitidos em cada dimensão.

Tal como sugerido por vários autores (Benavente & López, 2006; Brewer & Jones, 2002; Castañer et al., 2009; Gilbert, Trudel, Gaumond, & Larocque, 1999; Mesquita et al., 2009; Prudente et al., 2004) foi ainda testada a fiabilidade intra-observador e inter-observadores, pois a fiabilidade é, segundo Sarmento (2004), um pré-requisito para aceitar a interpretação dos dados.

Como recomendado por Carreiro da Costa (1998), Mars (1989) e Rodrigues, (1997b), foram realizados todos os procedimentos inerentes ao treino dos observadores, nomeadamente: 1ª fase - identificação das categorias do sistema; 2ª fase - discussão do protocolo de observação; 3ª fase - avaliação da aprendizagem das categorias; 4ª fase - prática e aplicação do sistema de observação. Após realizado o treino dos

observadores, foi testada a fiabilidade intra-observador e inter-observadores em todas as categorias do sistema de observação utilizado (SOFIF-AG), tendo sido usada a medida de concordância *Kappa de Cohen* sugerida por Pestana e Gageiro (2005). Segundo estes autores o nível de concordância, dado pelo valor do *Kappa de Cohen*, é excelente para valores maiores ou iguais a 0.75 (75%). Verificou-se a existência de fiabilidade intra-observador bem como inter-observadores em todas as categorias de feedback, já que estes valores foram iguais ou superiores a 93,0% ( $Kappa \geq 0,930$ ) e 97,5% ( $Kappa \geq 0,975$ ) respetivamente. Estes dados vão ao encontro das afirmações de Losada e Arnau (2000), que sugerem que quando se utilizam sistemas de observação para estudar os comportamentos humanos, uma das características muito importante que esses instrumentos devem ter, é elevada fiabilidade por parte dos observadores, utilizadores do respetivo instrumento.

### **3.4.3 Regras de registo**

O método de registo utilizado foi o registo de ocorrências (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

Dado que no início de cada sessão foi necessário pedir autorização aos praticantes para proceder à gravação em vídeo e dado que por vezes existiam sessões seguidas, estando o instrutor e alguns praticantes que ficam para uma sessão seguinte já dentro da sala, foi necessário proceder à definição do que se considerava o início e o fim da sessão. Assim sendo, foi considerado como início da sessão quando o instrutor interveio referindo que ia iniciar a sessão (Ex: “Vamos começar ”) ou, por exemplo, quando o instrutor colocou a música com o intuito de dar início à sessão. Foi considerado como término da sessão quando o instrutor referiu que a sessão tinha terminado, ou agradeceu a presença dos praticantes, ou bateu palmas ou ainda desligou a música.

## **3.5 Tratamento dos dados**

Para dar resposta a cada um dos objetivos propostos no presente estudo vários foram os procedimentos estatísticos realizados.

Relativamente à caracterização da amostra foi determinada a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo das seguintes características dos instrutores: idade e experiência dos instrutores na atividade de localizada. Foi também determinada a frequência absoluta e relativa (percentagem) da característica género.

Para testar as fiabilidades inter-observadores e intra-observador para cada uma das categorias de feedback estudadas, foi utilizado o teste *Kappa de Cohen*, tal como sugerido por Pestana e Gageiro, (2005).

Para análise da frequência de feedback por minuto, foi dividido o número total de feedbacks de cada sessão, pela duração total das mesmas (em minutos), bem como, foi determinada a sua média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo.

No que diz respeito aos comportamentos de feedback dos instrutores, foram calculadas as frequências absolutas e as frequências relativas (percentagem) de cada tipo de comportamento de feedback. Após este procedimento estes dados foram utilizados para posterior tratamento estatístico, tendo sido realizada uma análise descritiva utilizando a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo para cada categoria de feedback de cada grupo de instrutores analisados (estagiários e experientes).

Considerando os dois diferentes grupos de sujeitos, o grupo dos instrutores estagiários e o grupo dos instrutores experientes, e considerando que o  $n$  de cada grupo é inferior a 50 sujeitos, foi testada a normalidade, utilizando o teste *Shapiro-Wilk* para a frequência de feedback por minuto e para cada categoria de feedback, de cada um dos grupos. Nas categorias onde se verificou normalidade e para comparação entre grupos, foi utilizado o teste paramétrico, teste *t-Student*, que, tal como sugerem Pestana e Gageiro (2005) e Marôco (2011), é indicado para duas amostras independentes, e aplica-se sempre que se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes. Nas categorias onde não se verificou normalidade, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*, que é um teste não paramétrico, alternativo ao teste *t-Student* (Pestana & Gageiro, 2005; Marôco, 2011).

Para realização das análises estatísticas referidas anteriormente, foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.

## 4. Resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados do presente estudo. Inicialmente serão apresentados os resultados referentes à frequência de feedback por minuto dos dois grupos estudados (instrutores estagiários e instrutores experientes) e respetiva comparação entre grupos, depois, serão apresentados os resultados respeitantes ao comportamento de feedback de cada um dos grupos, bem como as comparações entre grupos nas categorias analisadas.

Importa ainda referir que, foram observados um total de 8377 comportamentos de feedback, nos dois grupos de instrutores pertencentes à amostra do presente estudo. Note-se que, 4087 foram os comportamentos de feedback codificados no grupo dos instrutores estagiários e, 4290 foram os comportamentos de feedback codificados no grupo dos instrutores experientes.

Quadro 1: Frequência de feedback/minuto; mínimo, máximo, média e desvio padrão de cada grupo de instrutores. (M=Média; DP=Desvio padrão).

Instrutores	Frequência de feedback/minuto			p
	Mínimo	Máximo	M±DP	
Estagiários	1,08	7,78	2,7±1,4	0,524¶
Experientes	0,55	5,65	2,5±1,2	

\*p ≤ 0.05; ¶ Mann-Whitney

Tal como se pode observar no quadro 1, os instrutores estagiários emitiram em média 2,7±1,4 feedbacks por minuto; por sua vez os instrutores experientes emitiram em média 2,5±1,2 feedbacks por minuto. É de realçar que no grupo dos estagiários houve um instrutor que durante uma sessão emitiu em média 7,78 feedbacks por minuto, sendo que outro instrutor emitiu em média 1,08 feedback por minuto. Por sua vez, no grupo dos experientes verificou-se que um dos instrutores emitiu em média 5,65 feedbacks por minuto, e outro instrutor nem chegou a emitir 1 feedback por minuto. Estes resultados indicam a existência de alguma heterogeneidade entre os instrutores. Verifica-se que foi o grupo de instrutores estagiários que, em média, mais feedbacks por minuto emitiu.

Quando comparados os dois grupos, não foram encontradas diferenças significativas ao nível da emissão de feedbacks por minuto, entre o grupo dos instrutores estagiários e o grupo dos instrutores experientes.

Quadro 2: Mínimo e máximo (%), média e desvio padrão (%) de cada categoria de feedback do SOFIF-AG, para cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes). Comparação entre grupos.

Dimensões	Estagiários				Experientes			p
	Categoria	Min. (%)	Máx. (%)	M±DP (%)	Min. (%)	Máx. (%)	M±DP (%)	
Objetivo	Avaliativo Positivo	6,90	56,64	29,6±12,0	4,17	75,93	27,3±17,7	0,222¶
	Avaliativo Negativo	0,00	3,45	0,2±0,7	0,0	2,78	0,5±0,8	0,036*¶
	Prescritivo Positivo	33,63	78,21	58,1±10,3	20,37	92,52	62,1±18,8	0,265‡
	Prescritivo Negativo	0,0	18,97	5,3±4,36	0,0	18,42	5,3±4,2	0,906¶
	Descritivo Modelo Correto	0,0	1,72	0,0±0,2	0,0	0,54	0,0±0,0	0,953¶
	Descritivo Erro	0,0	3,45	0,4±0,7	0,0	2,82	0,3±0,6	0,481¶
	Descritivo Neutro	0,0	3,11	0,6±0,9	0,0	4,15	0,5±0,9	0,880¶
	Interrogativo	0,0	22,73	5,4±5,5	0,0	15,49	3,6±4,2	0,133¶
Conteúdo	Nome Exercício	0,0	2,94	0,2±0,5	0,0	2,44	0,1±0,5	0,917¶
	Respiração	0,0	8,87	0,7±1,8	0,0	3,54	0,4±0,9	0,341¶
	Ação Muscular	0,0	17,24	4,8±3,9	0,0	45,05	5,4±8,0	0,400¶
	Orientação Espacial	0,0	3,77	0,2±0,6	0,0	2,86	0,2±0,6	0,435¶
	Ritmo	0,0	11,32	1,5±2,1	0,0	7,14	2,1±1,8	0,070¶
	Posic. Segm. Corporais	9,50	63,79	31,3±13,2	3,30	82,86	36,2±15,4	0,153‡
	Misto	0,0	4,17	0,7±1,1	0,0	4,15	0,9±1,2	0,898¶
	Sem Conteúdo	22,41	84,44	60,2±14,2	14,29	83,33	54,4±14,7	0,094‡
Retrospectiva	Acumulado	0,0	8,97	1,2±2,2	0,0	2,65	0,3±0,6	0,215¶
	Separado	91,03	100	98,7±2,2	97,35	100	99,6±0,7	0,122¶
Forma	Auditivo	38,64	94,83	70,0±12,2	34,29	94,90	68,2±16,0	0,587‡
	Visual	0,0	9,86	1,3±2,3	0,0	13,46	2,0±2,9	0,240¶
	Quinestésico	0,0	11,27	1,6±2,4	0,0	8,55	1,6±2,4	0,784¶
	Misto Auditivo/ Visual	1,72	43,40	18,0±9,6	3,85	44,62	17,7±10,2	0,589¶
	Misto Audit./ Quinest.	0,0	36,36	8,7±7,5	0,0	31,67	10,1±9,0	0,635¶
	Misto Visual/ Quinest.	0,0	0,0	0,0±0,0	0,0	0,81	0,0±0,1	0,166¶
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,0	1,72	0,1±0,4	0,0	5,26	0,2±0,9	0,686¶
Afetividade	Positiva	0,0	24,53	4,9±5,8	0,0	33,33	6,0±8,0	0,869¶
	Negativa	0,0	1,63	0,0±0,2	0,0	0,0	0,0±0,0	0,304¶
	Neutra	75,47	100	95,0±5,8	66,67	100	93,9±8,1	0,937¶
Exercício	Com Exercício	0,0	97,50	55,3±20,3	19,13	100	55,9±23,3	0,731¶
	Sem Exercício	2,50	100	44,6±20,3	0,0	80,87	44,0±23,3	0,914‡
Proximidade Instrutor	Próximo	0,0	63,64	22,2±15,8	0,0	71,43	23,3±18,3	0,796‡
	Afastado	36,36	100	77,6±15,8	28,57	100	76,6±18,3	0,795‡
Orientação Instrutor	Espelho	3,20	87,36	42,6±24,7	0,0	98,0	36,6±28,7	0,239¶
	Correspondente	0,0	62,11	17,2±20,1	0,0	98,90	34,0±30,8	0,006*¶
	Lado	0,0	75,0	40,0±18,2	0,0	68,57	29,3±18,8	0,017*‡
Momento Ocorrência	Concorrente	61,64	98,89	90,5±8,4	76,11	100	94,8±5,4	0,006*¶
	Terminal Imediato	1,11	35,90	8,6±7,5	0,0	23,89	4,8±5,3	0,004*¶
	Terminal Retardado	0,0	8,51	0,7±1,9	0,0	3,23	0,3±0,7	0,994¶
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	9,43	74,14	28,6±14,3	12,42	68,57	29,3±11,9	0,471¶
	Fb Seguido Observação	17,24	67,26	47,1±12,0	14,29	87,50	43,5±15,3	0,288‡
	Fb Seguido Fb	0,94	20,29	7,8±4,6	0,0	15,79	5,9±4,5	0,090¶
	Ciclo Feedback	4,55	31,79	16,4±7,9	0,0	47,22	21,1±12,1	0,052‡
Direção	Individual	2,56	100	41,1±22,4	0,0	87,10	41,0±22,6	0,983‡
	Grupo	0,0	17,65	3,4±4,6	0,0	20,37	4,0±4,7	0,339¶
	Classe	0,0	97,4	55,4±22,3	4,30	100	54,9±23,0	0,932‡

\*p ≤ 0,05; ¶ Mann-Whitney; ‡ Teste t-Student



No que diz respeito à caracterização do comportamento de feedback dos instrutores analisados, e tal como se pode observar no quadro 2, em relação à dimensão objetivo, verificou-se que os tipos de feedback mais emitidos, independentemente do grupo de experiência a que pertenciam os instrutores, foram o prescritivo positivo ( $M \pm DP = 58,1 \pm 10,3\%$  estagiários e  $M \pm DP = 62,1 \pm 18,8\%$  experientes) e avaliativo positivo ( $M \pm DP = 29,6 \pm 12,0\%$  estagiários e  $M \pm DP = 27,3 \pm 17,7\%$  experientes). Estes dados revelam que independentemente da sua experiência profissional, quando os instrutores emitem feedback fazem-no maioritariamente com o objetivo de informar o(s) praticante(s) de como este(s) deve(m) realizar o exercício, utilizando para isso expressões gramaticais positivas, sendo de salientar que emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução está boa/bem, foi o segundo tipo de comportamento de feedback, mais realizado pelos instrutores. Por sua vez emitir feedback descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela é a forma que o instrutor pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s), isto é, feedback descritivo do modelo correto, foi o tipo de comportamento menos observado em ambos os grupos de instrutores estudados, sendo que o grupo dos experientes nunca realizou este tipo de comportamento e no grupo de estagiários raramente este comportamento ocorreu ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,2\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$  experientes). Ainda, nesta dimensão, em particular nas categorias de feedback avaliativo positivo, prescritivo positivo, prescritivo negativo e interrogativo, observou-se, em ambos os grupos (estagiários e experientes), alguma heterogeneidade entre os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo.

Quando comparados os grupos, verificou-se existirem diferenças significativas na categoria avaliativo negativo ( $p=0,036$ ), ou seja, emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução está má/mal, sendo o grupo dos instrutores experientes que apresentou uma média superior em relação ao do grupo dos instrutores estagiários ( $M \pm DP = 0,2 \pm 0,7\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,5 \pm 0,8\%$  experientes).

Relativamente à dimensão conteúdo, pode-se observar que as categorias sem conteúdo, ou seja, emitir feedback de uma forma geral, sem os instrutores se reportarem a um aspeto específico ( $M \pm DP = 60,2 \pm 14,2\%$  estagiários e  $M \pm DP = 54,4 \pm 14,7\%$  experientes) e posicionamento dos segmentos corporais, isto é, quando os instrutores emitiram feedback, referindo-se à forma de como deve(m) estar posicionado(s) o(s) segmento(s) corporais) do(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 31,3 \pm 13,2\%$  estagiários e  $M \pm DP = 36,2 \pm 15,4\%$  experientes), foram os tipos de feedback mais emitidos pelos instrutores de ambos os grupos, independentemente da sua

experiência profissional. No entanto, emitir feedback referindo o nome do exercício foi o tipo de feedback menos observado nesta dimensão, em ambos os grupos de instrutores ( $M \pm DP = 0,2 \pm 0,5\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,1 \pm 0,5\%$  experientes).

Nas categorias de feedback ação muscular, posicionamento dos segmentos corporais e sem conteúdo, observou-se, em ambos os grupos, alguma heterogeneidade entre os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo.

Não foram encontradas diferenças significativas, em nenhuma das categorias de feedback, entre os grupos com diferentes níveis de experiência profissional.

Em relação à dimensão retrospectiva, observou-se que emitir feedback acerca de um determinado exercício separadamente (separado), foi o tipo de feedback mais realizado por ambos os grupos de instrutores, independentemente da sua experiência profissional ( $M \pm DP = 98,7 \pm 2,2\%$  estagiários e  $M \pm DP = 99,6 \pm 0,7\%$  experientes). Já emitir feedback, que representa uma acumulação de vários exercícios realizados anteriormente (acumulado), foi o tipo de feedback menos realizado também pelos dois grupos de instrutores ( $M \pm DP = 1,2 \pm 2,2\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,3 \pm 0,6\%$  experientes). Em ambas as categorias desta dimensão verificou-se, homogeneidade entre os indivíduos de cada grupo. Nesta dimensão, quando comparados os grupos, não foram observadas diferenças significativas em nenhuma das categorias analisadas.

Na dimensão forma verificou-se que os tipos de feedback mais emitidos pelos dois grupos estudados foram o auditivo ( $M \pm DP = 70,0 \pm 12,2\%$  estagiários e  $M \pm DP = 68,2 \pm 16,0\%$  experientes) e o misto auditivo-visual ( $M \pm DP = 18,0 \pm 9,6\%$  estagiários e  $M \pm DP = 17,7 \pm 10,2\%$  experientes). Estes dados representam que emitir feedback de forma auditiva e emitir feedback utilizando a forma auditiva e visual em simultâneo, são os canais de comunicação mais utilizados pelos instrutores, independentemente da sua experiência profissional. Por sua vez, emitir feedback utilizando em simultâneo a forma visual e quinestésica (misto visual-quinestésico), foi no grupo dos estagiários um comportamento que nunca ocorreu e um comportamento que raramente ocorreu no grupo dos experientes ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,0 \pm 0,1\%$  experientes). É de realçar, ainda que raramente, em ambos os grupos de instrutores, foi utilizado em simultâneo as três formas (auditiva, visual e quinestésica) para emitir feedback ao(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 0,1 \pm 0,4\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,2 \pm 0,9\%$  experientes). Nesta dimensão, em particular nas categorias de feedback auditivo, misto auditivo-visual e misto auditivo-quinestésico, observou-se alguma heterogeneidade entre os indivíduos de cada grupo. Não se verificaram diferenças

significativas, entre o grupo de instrutores estagiários e o grupo de instrutores experientes, em nenhuma das categorias analisadas desta dimensão.

No que diz respeito à dimensão afetividade, constata-se que os instrutores, independentemente do grupo de experiência profissional a que pertenciam, quando emitiram feedback, na sua maioria, apresentaram uma afetividade neutra ( $M \pm DP = 95,0 \pm 5,8\%$  estagiários e  $M \pm DP = 93,9 \pm 8,1\%$  experientes) para com os seus praticantes, isto é, não demonstram uma afetividade positiva ou negativa explícita. Por sua vez observou-se que, emitir feedback demonstrando afetividade negativa, ou seja, demonstrando desagrado, repreendendo ou denegrindo a prestação motora do(s) praticante(s), foi o tipo de feedback menos realizado em ambos os grupos. Note-se que no grupo dos experientes, nenhum instrutor demonstrou afetividade negativa ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,0\%$ ). No entanto, no grupo dos estagiários, mesmo que raramente, houve quem demonstrasse afetividade negativa ( $M \pm DP = 0,0 \pm 0,2\%$ ). A afetividade positiva (emitir feedback e simultaneamente rir, sorrir, gracejar ou acarinhar o(s) praticante(s)), foi um tipo de feedback muito pouco realizado pelos dois grupos ( $M \pm DP = 4,9 \pm 5,8\%$  estagiários e  $M \pm DP = 6,0 \pm 8,0\%$  experientes). Importa realçar que, na categoria de feedback afetividade positiva observou-se alguma heterogeneidade entre os indivíduos de cada grupo. Quando comparados os grupos, não foram verificadas diferenças significativas em nenhuma das categorias desta dimensão.

Relativamente à dimensão exercício, verificou-se que, aquando da emissão de feedbacks por partes dos instrutores dos dois grupos, estes mais frequentemente emitiam feedback com exercício ( $M \pm DP = 55,3 \pm 20,3\%$  estagiários e  $M \pm DP = 55,9 \pm 23,3\%$  experientes), isto é, emitiam feedback e em simultâneo executavam o mesmo exercício do(s) praticante(s). Já emitir feedback e em simultâneo não executar o mesmo exercício do(s) praticante(s) foi o tipo de feedback menos emitido por ambos os grupos ( $M \pm DP = 44,6 \pm 20,3\%$  estagiários e  $M \pm DP = 44,0 \pm 23,3\%$  experientes). Em ambas as categorias desta dimensão verificou-se, alguma heterogeneidade entre os indivíduos de cada grupo. Não foram encontradas diferenças significativas, quando comparados os grupos, nas categorias de análise desta dimensão.

Na dimensão proximidade do instrutor, observou-se que tanto o grupo de instrutores estagiários, como o grupo de instrutores experientes, quando emitiam feedback, encontravam-se mais frequentemente afastados do(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 77,6 \pm 15,8\%$  estagiários e  $M \pm DP = 76,6 \pm 18,3\%$  experientes). Menos foram as vezes que ambos os grupos de instrutores se encontravam próximos do(s) praticante(s)

( $M \pm DP = 22,2 \pm 15,8\%$  estagiários e  $M \pm DP = 23,3 \pm 18,3\%$  experientes). Considera-se que o instrutor está afastado do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa não é possível existir contato corporal e, próximo do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa é possível existir contato corporal. Em ambas as categorias desta dimensão verificou-se, alguma heterogeneidade entre os indivíduos de cada grupo. Nesta dimensão de análise e respectivas categorias, não se verificaram diferenças significativas entre os grupos, quando estes foram comparados.

Na dimensão orientação do instrutor ambos os grupos de instrutores, quando emitiram feedback, encontravam-se mais frequentemente na orientação em espelho, ou seja, estavam de frente para o(s) praticante(s), tendo contato frontal com o(s) mesmo(s) ( $M \pm DP = 42,6 \pm 24,7\%$  estagiários e  $M \pm DP = 36,6 \pm 28,7\%$  experientes). Nas restantes categorias desta dimensão, por um lado, os instrutores estagiários algumas vezes, quando emitiram feedback adotaram a orientação de lado ( $M \pm DP = 40,0 \pm 18,2\%$ ), isto é, emitir feedback e encontrarem-se de lado relativamente ao(s) praticante(s), sendo nesta dimensão o segundo tipo de feedback realizado; por outro lado os instrutores experientes, como segundo tipo de feedback mais realizado nesta dimensão foi a orientação em correspondente que significa emitir feedback para um ou mais praticantes encontrando-se o instrutor de costas para este(s) ( $M \pm DP = 34,0 \pm 30,8\%$ ). O tipo de feedback menos realizado foi, para o grupo dos estagiários, a orientação em correspondente ( $M \pm DP = 17,2 \pm 20,1\%$ ), por sua vez para o grupo dos instrutores experientes foi a orientação de lado ( $M \pm DP = 29,3 \pm 18,8\%$ ). Nas três categorias desta dimensão, os indivíduos de cada grupo demonstraram entre si, alguma heterogeneidade. Nesta dimensão de análise, quando comparados os grupos, foram encontradas diferenças significativas na categoria correspondente, (onde o grupo dos instrutores experientes apresentou uma maior média) e na categoria de lado (onde foi o grupo de instrutores estagiários que maior média apresentou).

Em relação à dimensão momento de ocorrência, verificou-se que os dois grupos de instrutores com diferentes níveis de experiência profissional, emitiram mais frequentemente o tipo de feedback concorrente, isto é, emitir feedback enquanto o(s) praticante(s) executavam o exercício ( $M \pm DP = 90,5 \pm 8,4\%$  estagiários e  $M \pm DP = 94,8 \pm 5,4\%$  experientes). Por sua vez, os tipos de feedback menos emitidos nesta dimensão, em ambos os grupos de instrutores analisados, foram o terminal imediato a que corresponde emitir feedback a um ou mais praticantes imediatamente após a execução do exercício ( $M \pm DP = 8,6 \pm 7,5\%$  estagiários e  $M \pm DP = 4,8 \pm 5,3\%$  experientes) e o terminal retardado, que consiste em emitir feedback a um ou mais praticantes

depois da execução do exercício mas já retardado no tempo, algum tempo após da realização deste ( $M \pm DP = 0,7 \pm 1,9\%$  estagiários e  $M \pm DP = 0,3 \pm 0,7\%$  experientes). Importa referir que, na categoria terminal imediato, em particular, observou-se alguma heterogeneidade entre os indivíduos de cada grupo. Quando comparados os grupos por experiência profissional, nesta dimensão foram encontradas diferenças significativas nas categorias, concorrente (onde o grupo de instrutores experientes apresentou uma média mais elevada) e, terminal imediato (onde neste caso, o grupo dos instrutores estagiários apresentou uma média superior).

No que diz respeito à dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, verificou-se que independentemente da experiência profissional que os instrutores possuíam, o tipo de feedback mais frequentemente emitido por ambos os grupos foi o feedback seguido de observação, isto é, emitir feedback e seguidamente ficar a observar ( $M \pm DP = 47,1 \pm 12,0\%$  estagiários e  $M \pm DP = 43,5 \pm 15,3\%$  experientes). Relativamente ao tipo de feedback menos realizado nesta dimensão também foi o mesmo para ambos os grupos, nomeadamente feedback seguido de feedback, o que significa emitir feedback seguido de outro feedback sem observação entre eles, sendo que entre a emissão dos feedbacks os instrutores não abandonam o(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 7,8 \pm 4,6\%$  estagiários e  $M \pm DP = 5,9 \pm 4,5\%$  experientes). Nas várias categorias que compõem esta dimensão, em ambos os grupos estudados, observou-se alguma heterogeneidade entre os indivíduos pertencentes a cada grupo. Nesta dimensão, não se verificaram diferenças significativas em nenhuma das categorias analisadas, quando comparados os grupos.

No que diz respeito à dimensão direção, observou-se que ambos os grupos, dirigiram mais frequentemente feedback à totalidade dos praticantes que estavam na classe ( $M \pm DP = 55,4 \pm 22,3\%$  estagiários e  $M \pm DP = 54,9 \pm 23,0\%$  experientes), sendo que também, várias foram as vezes que dirigiram feedback individualmente, isto é, emitiram feedback dirigido apenas a um praticante da classe ( $M \pm DP = 41,1 \pm 22,4\%$  estagiários e  $M \pm DP = 41,0 \pm 22,6\%$  experientes). Emitir feedback a um grupo da classe, ou seja, emitir feedback a mais do que um praticante, mas não à totalidade dos praticantes, foi o tipo de feedback menos realizado nesta dimensão por ambos os grupos de instrutores ( $M \pm DP = 3,4 \pm 4,6\%$  estagiários e  $M \pm DP = 4,0 \pm 4,7\%$  experientes). Apesar de se ter observado, nas três categorias que compõem esta dimensão, em ambos os grupos de instrutores, alguma heterogeneidade entre os indivíduos de cada grupo, é de realçar que essa heterogeneidade verificou-se mais acentuadamente nas categorias de feedback individual e feedback dirigido à classe. Quando comparados os

grupos por experiência profissional, não se verificaram diferenças significativas, em nenhuma das categorias analisadas desta dimensão.

Em síntese, as categorias de feedback mais realizadas pelos dois grupos de instrutores analisados (estagiários e experientes), independentemente da sua experiência profissional, foi semelhante como se pode observar seguidamente: dimensão objetivo, prescritivo positivo (ambos os grupos); dimensão conteúdo, sem conteúdo (ambos os grupos); dimensão retrospectiva, separado (ambos os grupos); dimensão forma, auditivo (ambos os grupos); dimensão afetividade, neutra (ambos os grupos); dimensão exercício, com exercício (ambos os grupos); dimensão proximidade do instrutor, afastado (ambos os grupos); dimensão orientação do instrutor, espelho (ambos os grupos); dimensão momento de ocorrência, concorrente (ambos os grupos); dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback seguido de observação (ambos os grupos); dimensão direção, classe (ambos os grupos).

Por sua vez, as categorias de feedback menos realizadas pelos dois grupos de instrutores (estagiários e experientes), foram também semelhantes, apenas se diferenciaram na dimensão orientação do instrutor, tal como se pode observar seguidamente: dimensão objetivo, descritivo do modelo correto (ambos os grupos, sendo que nenhum instrutor do grupo dos experientes, nunca realizou este tipo de comportamento); dimensão conteúdo, nome do exercício (ambos os grupos); dimensão retrospectiva, acumulado (ambos os grupos); dimensão forma, misto-visual-quinestésico (ambos os grupos, sendo que nenhum instrutor do grupo dos estagiários, nunca realizou este tipo de comportamento); dimensão afetividade, negativa (ambos os grupos, sendo que nenhum instrutor do grupo dos experientes, nunca realizou este tipo de comportamento); dimensão exercício, sem exercício (ambos os grupos); dimensão proximidade do instrutor, próximo (ambos os grupos); dimensão orientação do instrutor, correspondente (para os instrutores estagiários) e de lado (para os instrutores experientes); dimensão momento de ocorrência, terminal retardado (ambos os grupos); dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback seguido de feedback (ambos os grupos); dimensão direção, grupo (ambos os grupos).

Em ambos os grupos estudados, observou-se alguma heterogeneidade intragrupal, na maioria das categorias de feedback analisadas. Essa heterogeneidade verificou-se mais acentuadamente nas seguintes categorias e respectivas dimensões: avaliativo positivo, prescritivo positivo, prescritivo negativo, interrogativo (dimensão objetivo); ação muscular, posicionamento dos segmentos corporais, sem conteúdo (dimensão conteúdo); auditivo, misto auditivo-visual e misto auditivo-quinestésico (dimensão forma); positiva (dimensão afetividade); com exercício, sem exercício (dimensão exercício); próximo, afastado (dimensão proximidade do instrutor); espelho, correspondente, de lado (dimensão orientação do instrutor); terminal imediato (dimensão momento de ocorrência); feedback isolado, feedback seguido de observação, feedback seguido de feedback, ciclo de feedback (dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback); individual, classe (dimensão direção).

Quando comparados os dois grupos por experiência profissional, foram encontradas diferenças significativas em 5 categorias de comportamento de feedback das 45 analisadas. Verificaram-se diferenças significativas nas seguintes categorias: avaliativo negativo na dimensão objetivo, onde o grupo dos instrutores experientes apresentou uma média maior deste comportamento de feedback; categoria correspondente da dimensão orientação do instrutor, onde o grupo dos instrutores experientes apresentou uma média superior; na categoria de lado da dimensão orientação do instrutor, onde o grupo dos instrutores experientes apresentou uma média mais elevada; na categoria concorrente da dimensão momento de ocorrência, onde o grupo dos instrutores experientes apresentou uma média superior; na categoria terminal imediato também da dimensão momento de ocorrência, onde o grupo dos instrutores estagiários apresentou uma média superior.

## 5. Discussão

O presente estudo foi realizado com o propósito de caracterizar e comparar o comportamento de feedback de instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional.

No que diz respeito ao número de feedbacks emitidos por minuto, constatou-se que quando comparados os grupos com diferentes níveis de experiência profissional, não foram encontradas diferenças significativas. Também Simões et al. (2009) num estudo realizado, na atividade de localizada, não encontraram diferenças significativas entre os instrutores com menos e mais experiência profissional, ao nível da emissão de feedbacks por minuto. Estes autores, à semelhança do presente estudo, verificaram que o número de feedbacks emitidos por minuto, entre os grupos de instrutores com diferentes níveis de experiência profissional, foi muito semelhante. Na presente pesquisa observou-se que, o grupo de instrutores estagiários emitiu cerca de 2,7 feedbacks por minuto, dado bastante semelhante ao grupo de instrutores experientes, que emitiu em média 2,5 feedbacks por minuto, sendo, no entanto, o grupo de estagiários que mais feedback por minuto emitiu. Rosado (2000), num estudo que efetuou no contexto do ensino da educação física, concluiu que os professores estagiários emitiram mais feedbacks por minuto em relação aos professores experientes. Num estudo realizado por Sequeira e Rodrigues (2004), estes autores ao analisarem o comportamento de professores de educação física e treinadores na modalidade de andebol, concluíram que os professores de educação física emitiam uma taxa de feedback por minuto um pouco superior aos treinadores (1,9 e 1,2 respetivamente). É de realçar que no presente trabalho, na atividade de localizada, o número de feedbacks emitido, independentemente da experiência profissional dos instrutores, foi superior ao número de feedbacks por minuto observado na atividade de andebol pelos autores acima referidos. Estes dados sugerem que os instrutores do presente estudo, ao recorrerem com alguma frequência à utilização do feedback para comunicar com os seus praticantes, dão importância a esta forma de intervenção pedagógica.

Januário, Rosado e Mesquita (2006) ao estudarem a retenção de informação por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física, concluíram que uma elevada percentagem dos alunos não conseguiu relatar a totalidade da informação que era transmitida pelo professor, informação essa caracterizada por ser a mais extensa e que continha mais unidades de informação. Considerando os resultados, estes autores indicam que, do ponto de vista profissional, torna-se necessário determinar formas de estruturar a informação de modo a minimizar as perdas que decorrem entre a emissão e receção, compreensão e aceitação da



informação. Estes autores realçam a importância da informação transmitida pelos professores ser concisa e focada sobre as componentes críticas dos conteúdos de aprendizagem. O conteúdo da mensagem torna-se um aspeto relevante, sendo importante que esta seja recebida e compreendida pelo aluno, com vista a este melhorar a sua performance. Este aspeto torna-se particularmente importante na atividade de localizada, considerando as exigências técnicas que são requeridas para maior eficácia na realização dos exercícios e consequente prevenção de lesões. Também, Cunha (2003) refere a necessidade de levar em consideração a quantidade de feedbacks apresentados ao aluno, considerando as limitações de processamento de informação e de memória dos executantes. Torna-se duvidoso que estes sejam capazes de absorver e reter muita informação, durante a apresentação do feedback. Este autor sugere que se utilize feedback mais frequentemente no início da prática e ir decrescendo, retirando-o gradualmente. Franco (2002) refere que ao nível de emissão de feedbacks numa fase inicial da prática de determinado exercício, os professores devem enfatizar a prescrição e o reforço, e à medida que o aluno vai repetindo a execução do exercício, o professor deve deixar espaço para o aluno de forma autónoma, refletir acerca da sua execução. Na aprendizagem de uma habilidade motora, os primeiros feedbacks emitidos devem estar relacionados com os aspetos mais importantes para o sucesso na execução do movimento, sendo que, os aspetos menos críticos devem ser referenciados quando o executante estiver na fase de refinamento dessa habilidade (Cunha, 2003).

Verificou-se que, apesar dos instrutores que pertenceram à amostra deste estudo, terem uma experiência profissional distinta (considerando que os instrutores do grupo de estagiários se encontrava no início da sua carreira e, que os instrutores experientes já possuíam pelo menos cinco anos de experiência a lecionar a atividade de localizada), ambos os grupos se comportaram de forma muito semelhante ao nível da emissão de feedbacks por minuto. Seria expectável que por terem uma experiência profissional tão diferenciada, em termos de anos, que na sua atuação também fossem diferentes. No entanto não houve diferenças ao nível da emissão de feedbacks por minuto entre os grupos, mas talvez o grupo de instrutores experientes tenha sido mais eficiente na sua atuação (o que não foi objeto deste estudo), tal como se verificou num estudo realizado ao nível da comunicação paraverbal, por Castañer et al. (2010). Estes autores concluíram que os professores de educação física “novatos” utilizaram, em termos quantitativos, mais gestos e mais variações do espaço em comparação com os professores experientes, mas que, ainda assim, o estilo de ensino dos professores “novatos” foi menos efetivo e menos qualitativo, levando a crer que por si só a quantidade de gestos não determina a qualidade com que se comunica.

Quando comparados os dois grupos por experiência profissional, ao nível da emissão de feedbacks nas diferentes dimensões de análise e respetivas categorias, foram encontradas diferenças significativas em cinco categorias de feedback, das quarenta e cinco analisadas. Estes dados talvez indiquem, à semelhança do que foi referido anteriormente, que as principais diferenças entre os instrutores estagiários e instrutores experientes, não reside tanto ao nível da frequência de feedback, mas sim talvez em função da qualidade da informação emitida. Segundo Moreira e Januário (2004), no que se refere aos indicadores de ensino eficaz, os professores mais experientes fornecem feedback adequado, pertinente e no momento apropriado, fazendo com que o aluno consciencialize melhor quais as incorreções que está a realizar. Por sua vez, os professores principiantes, normalmente, fornecem feedback para corrigirem os erros mais comuns de cada execução.

Ao ser realizada uma leitura mais pormenorizada na análise de cada dimensão, verificou-se que na dimensão objetivo, categoria avaliativo negativo, (emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução está má/mal), apesar de raramente ser um comportamento de feedback realizado pelos instrutores dos dois grupos observados, existir diferenças significativas entre os grupos, sendo o grupo dos instrutores experientes que apresentou uma média superior em relação ao do grupo dos instrutores estagiários. Estes dados podem ser justificados por eventualmente os instrutores mais experientes conseguirem mais facilmente identificarem os erros de execução motora (Rosado, 2000), ou ainda por a avaliação negativa ter sido uma primeira intervenção (de carácter não depreciativo), sendo de seguida, por exemplo, emitido feedback prescritivo com intuito de corrigir a execução do praticante. Outra justificação poderá estar relacionada com o facto dos instrutores experientes entenderem que, ao avaliar negativamente determinada performance dos praticantes, possa ter impacto nestes, fazendo-os refletir acerca dessa mesma performance, ou ainda, estes dados podem serem explicados por, estes instrutores terem muito à vontade com os seus praticantes, sabendo que a avaliação negativa irá servir para a melhoria da execução dos exercícios por parte destes. Note-se que eventualmente poderão os instrutores ao avaliarem negativamente a performance dos seus praticantes, terem simultaneamente exibido afetividade positiva, fazendo com que desta forma a avaliação negativa tivesse uma conotação positiva.

Também Simões et al. (2009) concluíram que os instrutores experientes apresentaram uma média mais elevada de feedbacks avaliativos negativos, em relação aos instrutores menos experientes, na atividade de localizada, sendo também, à semelhança do presente estudo, um dos tipos de feedbacks menos emitidos por ambos os grupos de instrutores. Franco (2009) verificou, na atividade de localizada,

que a avaliação negativa estava relacionada com a satisfação dos praticantes. A autora refere inclusive o facto de este comportamento ser realizado sem denegrir a prestação do praticante. Contudo, segundo um estudo realizado, com jogadores de futebol, por Riemer e Chelladurai (1995) estes autores concluíram que o comportamento de feedback positivo por parte dos treinadores estava fortemente relacionado com a satisfação dos atletas. O frequente elogio após uma boa performance, o frequente encorajamento e correção face a um erro, são comportamentos que devem ser realizados pelos treinadores, considerando que estão altamente associados à satisfação por parte dos atletas. Na presente investigação, parece que os instrutores, independentemente da sua experiência profissional, aparentam mostrar que têm algum cuidado na forma como avaliam a performance dos seus praticantes, considerando que raramente exibiram comportamentos de feedback avaliativos negativos. Note-se que, avaliar positivamente a performance dos seus praticantes, foi o segundo tipo de feedback mais realizado por ambos os grupos de instrutores na dimensão objetivo. O tipo de comportamento mais realizado nesta dimensão foi a emissão de feedbacks prescritivos positivos, isto é, quando os instrutores emitiram feedback fizeram-no maioritariamente com o objetivo de informar o(s) praticante(s) de como este(s) deve(m) realizar o exercício, utilizando para isso expressões gramaticais positivas. Estes dados vão ao encontro de um estudo realizado por Franco e Simões (2006) na atividade de *Body Pump*<sup>®</sup> onde concluíram que os praticantes desta atividade, preferem que lhes seja emitido mais frequentemente feedbacks prescritivos positivos, demonstrando que mais do que avaliar positivamente a sua performance, os praticantes preferem que lhes seja dito como realizar corretamente os exercícios. Também Mesquita et al. (2009), embora em outro contexto, concluíram que os treinadores de futebol analisados, independentemente da sua formação e experiência profissional, emitiam preferencialmente aos seus atletas feedbacks avaliativos positivos e prescritivos.

Na dimensão conteúdo não foram observadas diferenças significativas, entre os dois grupos estudados. Ainda assim, importa referir que a categoria sem conteúdo, isto é, emitir feedback de uma forma geral, sem se reportar a um aspeto específico, foi o tipo de feedback mais emitido por ambos os grupos de instrutores. Talvez estes dados possam ser justificados pelo facto de na dimensão objetivo os feedbacks avaliativos (ex. é isso) e prescritivos (ex. não desista) terem sido os mais emitidos, e ou até mesmo os interrogativos (ex. sente-se bem?), e desta forma na dimensão conteúdo serem codificados na categoria sem conteúdo. Todavia, emitir feedback referindo-se ao posicionamento dos segmentos corporais foi o segundo tipo de feedback mais emitido, por ambos os grupos de instrutores. Considerando a exigência técnica da

atividade de localizada, para a realização de posturas adequadas, durante a realização dos exercícios e consequente prevenção de lesões, dada a sobrecarga músculo-esquelética exigida, parece natural que os instrutores se preocupem com esta questão.

Já emitir feedback referindo o nome do exercício foi a categoria de feedback menos observada, em ambos os grupos de instrutores. Talvez os instrutores entendam não haver necessidade de indicar o nome do exercício, já que, ao se observar a dimensão retrospectiva verifica-se que ambos os grupos de instrutores frequentemente emitem feedback acerca de cada exercício separadamente, e esta intervenção de alguma forma já informa os praticantes sobre que exercício os instrutores se estão a referir.

Na dimensão retrospectiva quando comparados os grupos em função da sua experiência profissional não foram observadas diferenças significativas, em nenhuma das categorias. Contudo, verificou-se que efetivamente o feedback separado foi o mais frequentemente emitido, por oposição ao feedback acumulado, que raramente foi emitido por ambos os grupos de instrutores. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Simões et al. (2009), num estudo realizado na atividade de localizada, onde também não encontraram diferenças significativas entre os grupos com diferentes níveis de experiência profissional, constatando igualmente, nesta dimensão, que o feedback separado foi o mais frequentemente emitido, sendo que o feedback acumulado raramente foi emitido, pelos grupos estudados. Também Simões e Franco (2006) num estudo efetuado na atividade de *Body Pump*®, corroboram estes resultados. Estes autores verificaram inclusive que emitir feedback acerca de cada exercício separadamente é, na dimensão retrospectiva, o tipo de feedback, mencionado como o mais preferido pelos praticantes desta atividade.

Na dimensão forma não foram encontradas diferenças significativas, entre os instrutores estagiários e os experientes, em nenhuma das categorias de feedback. No entanto, os tipos de feedback mais emitidos, pelos dois grupos estudados, foram o auditivo e o misto auditivo-visual. Alves, Simões, Franco e Rodrigues (2012) afirmam que o conhecimento dos canais de comunicação preferenciais (visual, auditivo e quinestésico) dos praticantes de fitness poderá ser um fator que auxilie a comunicação entre instrutores e praticantes, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como um dos aspetos que tem sido identificado como determinante para a lecionação de aulas de grupo. Estes autores concluíram que o canal de comunicação preferencial dos praticantes inquiridos foi o visual, seguindo-se o auditivo. Por sua vez, Franco e Simões (2006) concluíram que o feedback auditivo foi o referido como preferencial dos praticantes da atividade de *Body Pump*®. Franco e Campos (2005) verificaram, na atividade de localizada, que os dois grupos de

instrutoras observadas (licenciadas e não licenciadas) utilizaram mais o feedback misto auditivo-visual, seguindo-se o feedback auditivo.

Importa referir, na presente pesquisa, que emitir feedback quinestésico isoladamente ou em simultâneo com outras formas, foram os tipos de feedback menos realizados por ambos os grupos de instrutores. Considerando as exigências técnicas desta atividade, talvez fosse expectável que os instrutores utilizassem mais o feedback quinestésico como forma de corrigir os exercícios realizados pelos praticantes, mas tal não se verificou. Estes dados podem ser justificados eventualmente pelo facto de os instrutores não se sentirem à vontade em realizar contacto físico aos praticantes. Note-se que Franco e Simões (2006) concluíram que o feedback quinestésico foi o mencionado como menos preferido pelos praticantes, de *Body Pump*®. Também Alves et al. (2012) verificaram que o canal de comunicação menos preferido, dos praticantes de aulas de grupo, foi o quinestésico.

Na dimensão afetividade, não foram verificadas diferenças significativas, entre os dois grupos de estudo, em nenhuma das categorias. Contudo, verificou-se que emitir feedback demonstrando afetividade neutra foi o tipo de feedback mais realizado por ambos os grupos de instrutores. Emitir feedback com afetividade negativa foi um tipo de feedback que os instrutores experientes nunca realizaram. No entanto, no grupo dos estagiários, mesmo que raramente, houve quem demonstrasse afetividade negativa. A afetividade positiva foi um tipo de feedback pouco realizado por ambos os grupos. Franco e Simões (2006) concluíram, na atividade de *Body Pump*® que emitir feedback demonstrando afetividade positiva, foi o tipo de feedback preferencial, referido pelos praticantes desta atividade. Chelladurai (1984) verificou que o feedback positivo foi um dos comportamentos referidos pelos atletas de diferentes desportos como preferidos na atuação dos seus treinadores. No contexto do ensino da educação física Koka e Hein (2003), verificaram que o feedback positivo era um preditor da motivação intrínseca.

Na dimensão exercício não foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, em nenhuma das categorias analisadas, entre os grupos de instrutores da amostra estudada. Ainda que com pouca dissemelhança, verificou-se, em ambos os grupos, que quando os instrutores emitiram feedback estavam maioritariamente a realizar o mesmo exercício que o(s) praticante(s). A proximidade dos valores observados entre as categorias de feedback com exercício e sem exercício, em ambos os grupos, pode indicar que os instrutores, por um lado, ao emitirem feedback realizam o mesmo exercício que os praticantes para eventualmente demonstrarem a execução correta do exercício, servindo de modelos, ou até mesmo para motivarem os praticantes a não desistirem do esforço. Por outro lado, o facto de várias terem sido as

vezes que os instrutores emitiram feedback e não estavam a realizar exercício pode ser justificado pelo facto de os instrutores, enquanto emitem feedback, sentirem necessidade, de centrarem a sua atenção na execução dos exercícios dos praticantes e para tal não realizam exercício. Franco, Rodrigues e Balcells (2008) concluíram que, eventualmente, as posições e características dos exercícios podem influenciar os comportamentos dos instrutores.

Na dimensão proximidade do instrutor, quando comparados os grupos de instrutores estagiários e experientes, não foram encontradas diferenças significativas, em nenhuma das categorias de feedback. Porém, verificou-se que tanto o grupo de instrutores estagiários como o grupo de instrutores experientes, quando emitiam feedback, encontravam-se mais frequentemente afastados do(s) praticante(s). Estes dados talvez possam ser explicados pelo facto dos instrutores quando emitiram feedback, em alguns momentos, pretendiam ser observados por todos os praticantes, adotando desta forma uma posição de destaque na sala, posição esta que poderia ser mais afastada dos praticantes. Note-se inclusive que na dimensão direção verificou-se que a maioria dos feedbacks emitidos, por ambos os grupos, foi dirigida à classe (totalidade dos praticantes). Estes dados podem também estar relacionados com o facto de na dimensão forma se ter observado que ambos os grupos de instrutores não utilizaram muito o feedback quinestésico. Note-se que a realização deste tipo de feedback implicaria proximidade entre os instrutores e praticantes.

Na dimensão orientação do instrutor, nas categorias de feedback correspondente e de lado, foram encontradas diferenças significativas quando comparados os grupos por experiência profissional. Na categoria correspondente, que significa emitir feedback para um ou mais praticantes encontrando-se o instrutor de costas para este(s), o grupo dos instrutores experientes foi quem maior média destes tipos de feedback apresentou. Por sua vez, na categoria de lado, que significa emitir feedback e o instrutor encontrar-se de lado relativamente ao(s) praticante(s), o grupo de estagiários, foi quem apresentou a média mais elevada deste comportamentos. Sarmiento (2004) afirma que, em grande parte das situações, parece ser mais útil aplicar a técnica de espelho, ou seja, estar de frente para os praticantes. Note-se que nesta dimensão de análise ambos os grupos de instrutores, mais frequentemente, utilizaram a orientação em espelho (estar de frente para os praticantes) quando emitiram feedback. No entanto emitir feedback e estar de lado para o(s) praticante(s) foi o segundo tipo de comportamento mais realizado pelos instrutores estagiários. Contudo, o segundo tipo de feedback mais realizado para o grupo dos instrutores experientes, foi emitir feedback e estar de costas para o(s) praticante(s), ou seja estar em correspondente. Por sua vez, o tipo de feedback menos realizado nesta dimensão para o grupo dos

instrutores estagiários, foi estar em correspondente, já para o grupo de instrutores experientes o tipo de feedback menos vezes realizado nesta dimensão foi emitir feedback e estar de lado para o praticante(s). Pela leitura dos resultados, verifica-se que é o grupo de instrutores experientes que de uma forma mais equilibrada, explora as várias orientações que pode adotar em relação ao(s) praticante(s), quando emite feedback. É notório que o grupo de instrutores estagiários explora muito mais frequentemente a orientação em espelho e de lado, utilizando muito menos vezes a orientação em correspondente. Talvez o facto dos instrutores experientes possuírem mais experiência, em relação aos instrutores estagiários, lhes permita que quando emitem feedback, adotem uma orientação em relação ao(s) praticante(s), mais adequada em função das necessidades deste(s), bem como em função da própria natureza do exercício, explorando para tal, de forma diversificada, as várias orientações. Note-se que o feedback contribui para individualizar a aprendizagem em função das necessidades dos alunos (Franco 2002). Tal como afirma Sarmento (2004), a posição que é assumida pelo agente de ensino na sala face aos praticantes, deve estar de acordo com os diferentes aspetos que este pretende realçar. A ênfase das suas ações pode justificar formas diferentes (planos diferentes) de demonstração e intervenção.

Na dimensão momento de ocorrência nas categorias de feedback concorrente (emitir feedback enquanto o(s) praticante(s) executavam o exercício) e terminal imediato (emitir feedback a um ou mais praticantes imediatamente após a execução do exercício), foram encontradas diferenças significativas quando comparados os grupos por experiência profissional. Na categoria concorrente, foi o grupo dos instrutores experientes que apresentou uma média superior, por sua vez, na categoria terminal imediato, foi o grupo de instrutores estagiários que apresentou uma média superior. Contrariamente aos resultados obtidos na presente pesquisa, Simões et al. (2009) num estudo efetuado, na atividade de localizada, não observaram diferenças significativas, entre os instrutores experientes e estagiários, nas categorias concorrente e terminal imediato. Já Franco e Simões (2006) concluíram que, os praticantes de *Body Pump*® preferem que o feedback seja emitido enquanto realizam o exercício (concorrente).

Apesar de se terem verificado diferenças significativas entre os grupos, pela leitura dos dados, depreende-se que, ainda assim, ambos os grupos dos instrutores estudados emitiram muito frequentemente feedback, durante a execução dos exercícios por parte dos praticantes. Talvez pelo facto de na atividade de localizada os instrutores privilegiarem o tempo de prática e que este seja maximizado, entendam não esperar pelo fim da realização dos exercícios para emitir feedback, aproveitando

para isso durante a prática irem então intervindo e monitorizando a performance motora dos seus praticantes, não gastando assim mais tempo no final dos exercícios a emitir feedback. Estes dados vão ao encontro de um estudo realizado por Mesquita et al. (2009), estes autores concluíram que independentemente da formação ou da experiência profissional dos treinadores de futebol analisados, a emissão de feedbacks ocorreu, sobretudo, durante os momentos de ação dos jogadores, significando que os treinadores monitorizam e acompanham os jogadores durante a sua prática motora.

Na dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback não foram observadas diferenças significativas, entre os grupos estudados, em nenhuma das categorias analisadas. Ainda assim, verificou-se que o tipo de feedback mais frequentemente emitido, por ambos os grupos, foi o feedback seguido de observação. O tipo de feedback menos realizado foi, por ambos os grupos, feedback seguido de feedback. Contrariamente aos resultados obtidos no presente estudo, Simões et al. (2009) verificaram, na atividade de localizada, que independentemente da experiência profissional dos instrutores, os grupos emitiram mais frequentemente ciclo de feedback, sendo que emitiram menos vezes feedback isolado. Franco e Simões (2006) verificaram, na atividade de *Body Pump*® que o tipo de feedback preferido dos praticantes foi ciclo de feedback. No contexto do treino, Rodrigues (1997a) constatou a existência de diferenças significativas na categoria feedback seguido de observação, sendo a sua ocorrência superior nos experientes (profissionalizados), comparativamente aos inexperientes (estagiários), o que não se verificou no presente estudo.

Na dimensão direção, quando comparados os grupos por experiência profissional, não se verificaram diferenças significativas, em nenhuma das categorias analisadas. Importa referir que, ambos os grupos mais frequentemente emitiram feedback à totalidade dos praticantes que estavam na classe. Sendo que, emitir feedback a um grupo da classe, foi o tipo de comportamento menos realizado nesta dimensão por ambos os grupos de instrutores. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Franco e Campos (2005), num estudo realizado na atividade de localizada. No entanto, Simões et al. (2009) verificaram, na atividade de localizada, que o feedback emitido, pelos grupos com diferentes níveis de experiência profissional, foi predominantemente individual, sendo o menos emitido ao grupo. Já Simões e Franco (2006) verificaram, na atividade de *Body Pump*®, que o tipo de feedback mais frequentemente emitido pelos instrutores inexperientes foi dirigido para à classe, enquanto o tipo mais frequentemente emitido pelos instrutores experientes foi dirigido aos praticantes individualmente. Note-se que Franco e Simões (2006), na atividade de



*Body Pump®*, concluíram que os praticantes preferem que o feedback seja dirigido à classe. No contexto do treino, Sequeira e Rodrigues (2004), na modalidade de andebol, verificaram que os treinadores dirigiram preferencialmente o feedback aos atletas individualmente, sendo o feedback dirigido ao coletivo (classe) o menos emitido.

Outra constatação retirada pela análise dos resultados, considerando os valores mínimos e máximos e a existência de alguma dispersão dos valores em torno da média, prendeu-se com a observação, em ambos os grupos, de alguma heterogeneidade entre os sujeitos de cada grupo, na maioria das categorias analisadas. Estes dados levam a crer que eventualmente variáveis como a cultura, educação e até personalidade dos indivíduos (Gladwell, 2008), podem ter influência nesse processo. Considerando esta heterogeneidade intragrupal, bem como as diferenças encontradas, entre os grupos, estes dados levam a pensar que talvez por a atividade de localizada estar inserida no contexto do fitness e que devido a razões como as sessões nunca terem um número certo de praticantes, a idade e experiência dos praticantes serem bastante variáveis, o local para a prática (ginásios) ser diferenciado (cultura institucional), várias serem as motivações que levam os praticantes a aderirem e a manterem-se na atividade, personalidade do instrutores entre outros, todos estes fatores conjugados podem ser determinantes para que os comportamentos dos instrutores se modifiquem.

Vários são os estudos, inclusive em outros contextos desportivos, que indicam que a experiência profissional é fator que diferencia a intervenção pedagógica ao nível da emissão de feedbacks (Rodrigues 1997a; Rosado, 2000), onde os professores estagiários (com menos experiência profissional) atendem aos erros mais comuns, enquanto, por sua vez, os professores experientes procuram fornecer feedback de qualidade. Considerando no presente estudo as diferenças encontradas em cinco categorias de feedback, das quarenta e cinco analisadas, talvez a experiência profissional diferencie os instrutores, ao nível do comportamento de feedback em função da qualidade deste, e do impacto, em termos de melhoria da aprendizagem, nos praticantes. Rosado (2000) afirma que a experiência como treinador é uma variável, que pode influenciar a capacidade de diagnóstico e prescrição pedagógica. É de realçar que o contexto do fitness envolve algumas particularidades, comparativamente com o contexto do treino desportivo ou ensino da educação física. Nestes últimos dois contextos é comum observarem-se investigações que medem a experiência profissional em número de anos. Para o presente estudo a mesma metodologia foi adotada, pelo fundamento encontrado em vários estudos. Ainda assim e considerando que um profissional da área do fitness não tem um número de horas

fixo de leção de determinada atividade e, muitas vezes, o mesmo profissional leciona em várias atividades diferentes dentro do fitness (ex. diferentes tipos de aulas de grupo, cardiofitness, musculação, treino personalizado), talvez fosse razoável a experiência profissional destes profissionais, ser medida em número de horas ao invés de número de anos, ou até mesmo em anos mas contemplando o número de horas de leção por atividade. Note-se por exemplo que, num ano, determinado instrutor pode lecionar vinte sessões de localizada por semana e outro instrutor poderá lecionar apenas duas sessões por semana, sendo assim visível que apesar de ambos os instrutores terem um ano de experiência, essa experiência não deixa de ser diferente efetivamente. Desta forma, sugere-se que mais estudos sejam realizados dentro deste âmbito, para que desta forma se possa chegar a um entendimento teórico sobre esta matéria. Seria inclusive interessante estudar o comportamento de feedback dos instrutores em função da sua experiência, utilizando para tal uma taxonomia baseada em anos, mas também em número de horas efetivas de intervenção.

## 6. Conclusões

Este estudo teve como principal objetivo caracterizar e comparar o comportamento de feedback dos instrutores experientes e estagiários, nas aulas de localizada.

Relativamente ao número de feedbacks emitidos por minuto, não foram encontradas diferenças significativas, quando comparados os grupos por experiência profissional. Constatando-se que ambos os grupos emitiram, em média, valores muito próximos de feedback por minuto (instrutores experientes 2,5 feedbacks por minuto e os instrutores estagiários 2,7 feedbacks por minuto). Ainda assim foi o grupo de instrutores estagiários, em média, que mais feedbacks por minuto emitiu.

Concluiu-se que quando os instrutores comunicavam com os seus praticantes através da emissão de feedbacks, independentemente da sua experiência profissional, faziam-no mais frequentemente da seguinte forma, emitiam feedback à totalidade dos praticantes, especificamente sobre o exercício que os praticantes realizavam e durante a realização do mesmo. Faziam-no de forma oral, essencialmente com o objetivo de explicar como devia ser realizado o exercício, sem se reportarem a um aspeto específico, demonstrando afetividade neutra. Encontrando-se de frente para os praticantes, mas afastados destes e a realizar o mesmo exercício que estes, sendo que depois de emitir feedback ficavam a observar os praticantes.

Por sua vez, concluiu-se que raramente ou nunca os instrutores experientes e estagiários, realizaram as seguintes categorias de feedback, emitir feedback a mais do que um praticante mas não à totalidade dos praticantes; representando este uma acumulação de vários exercícios realizados e sendo emitido depois da execução do exercício, mas já retardado no tempo. Utilizando simultaneamente gestos e contacto corporal (note-se que nenhum instrutor do grupo dos estagiários realizou este tipo de comportamento), descrevendo como os praticantes realizaram o exercício, referenciando que aquela seria a forma correta de o fazer (note-se que nenhum instrutor do grupo dos experientes realizou este tipo de comportamento), indicando o nome dos exercícios, demonstrando afetividade negativa (note-se que nenhum instrutor do grupo dos experientes, realizou este tipo de comportamento). Estando de costas (instrutores estagiários) ou de lado (instrutores experientes) para os praticantes, estando próximos dos praticantes, sem estar a realizar o mesmo exercício que estes, emitindo feedback seguido de outro feedback sem observação entre eles.

Quando comparados os grupos por experiência profissional, não foram encontradas diferenças significativas na maior parte das categorias estudadas, o que representa um primeiro indicador de homogeneidade intergrupar. Esta ideia é reforçada essencialmente pelo facto de se terem encontrado diferenças significativas, em cinco das quarenta e cinco, variáveis de feedback analisadas. Todavia, a existência de

alguma dispersão dos valores em torno da média poderá ser sintomática de alguma heterogeneidade entre os sujeitos de cada grupo.

As diferenças estatisticamente significativas foram encontradas nas categorias das seguintes dimensões: objetivo, categoria avaliativo negativo (onde o grupo dos instrutores experientes emitiram mais feedbacks desta natureza); na dimensão orientação do instrutor, categoria correspondente (onde o grupo de instrutores experientes apresentaram uma média superior) e na categoria de lado (onde o grupo dos instrutores estagiários apresentaram uma média superior deste comportamento de feedback); na dimensão momento de ocorrência, categoria concorrente (onde o grupo dos instrutores experientes apresentaram uma média superior deste tipo de comportamento) e categoria terminal imediato (onde o grupo dos instrutores estagiários apresentaram uma média superior).

Estes dados sugerem que, talvez a experiência profissional diferencie os instrutores, ao nível do comportamento de feedback em função da qualidade deste, e do impacto que o feedback tem nos praticantes, em termos de melhoria da aprendizagem. E que eventualmente a emissão de feedbacks, esteja dependente de variáveis como por exemplo: a personalidade do instrutor, a cultura institucional da entidade onde intervém profissionalmente, ou até mesmo das características e nível de performance dos praticantes.

## 7. Recomendações

Considerando o desenvolvimento do presente estudo, os resultados e conclusões obtidos, são apresentadas algumas recomendações em futuras investigações nesta área no contexto do fitness:

- Importa continuar a estudar a influência que a variável experiência profissional tem ao nível emissão de feedbacks, não só na atividade de localizada, como em outras atividades do âmbito da área do fitness;
- Estudar que variáveis determinam a qualidade das competências de diagnóstico e de prescrição pedagógica, pois o conhecimento dessas variáveis e sua importância permitirá, com certeza, também melhorar os processos de intervenção profissional dos instrutores de fitness, bem como, a melhoria de aprendizagem dos praticantes;
- Dada a especificidade da intervenção profissional no contexto do fitness, outra questão que eventualmente poderia ser estudada, prende-se com a forma de medir a experiência profissional destes profissionais, podendo a experiência dos instrutores ser medida em número de anos mas contemplando também o número de horas por atividade lecionada, e a partir daí criar-se uma nova taxonomia de medida para este contexto em particular;
- Estudar as sequências de comportamentos de feedback observados nos instrutores, com o intuito de identificar se existe algum perfil comportamental comum;
- Estudar o porquê dos instrutores realizarem determinados comportamentos de feedback, para conhecer com que objetivo o fazem;
- Perceber se existe relação entre o comportamento de feedback observado dos instrutores e a sua auto-percepção, em função da sua experiência profissional;
- Perceber se existe relação entre o comportamento de feedback observado dos instrutores, com diferentes níveis de experiência profissional, e as preferências dos praticantes.

## 8. Referências bibliográficas

- Aaberg, E. (2007). *Resistance Training Instruction - Advanced teaching principles and techniques for 65 exercises. Second Edition*. Texas, EUA: Human Kinetics.
- Allen, B., & Howe, L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20 (3), 280-299.
- Alves, R., & Rodrigues, J. (2004). Análise das Expectativas e do Comportamento do Treinador em Competição: Estudo Comparativo do Treinador de Jovens em Andebol, em Função da Experiência, do Sucesso na Competição e do Escalão Etário dos Atletas. In V. Ferreira & P. Sarmento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de estudo no contexto escolar e desportivo*. (pp. 311-335). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Alves, S., Simões, V., Franco, S., & Rodrigues (2012). Canais de comunicação preferenciais em praticantes de *Fitness*. *Revista Motricidade*, 8(2), 3-4.
- Anguera, M. T., Blanco, Á., & Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, Cuestión Clave en el Proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Barquín, R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.
- Benavente, A., & López, M. (2006). Procedimientos Para Detectar y Medir El Sesgo Entre Observadores. *Anales de Psicología - Redalyc*, 22 (001), 161-167.
- Benda, R. (2006). Sobre a natureza da aprendizagem motora: mudança e estabilidade... e mudança. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 20, 43-45.
- Berliner, D. (1994). Teacher Expertise. In A. P. J. B. (Eds.) (Ed.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 73-79). London: Routledge.
- Berliner, D. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. doi: 10.1177/0270467604265535.
- Bloom, G., Salmela, J., & Schinke, J. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 267-289.
- Botelho, S., Mesquita, I., & Moreno, P. (2005). A intervenção verbal do treinador de voleibol na competição. Estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 174-183.
- Brewer, B., & Jones, R. L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: the case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Burden, R. (1990). Teacher development. In R. O. Houstow (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 311-327). New York: Macmillan.
- Carreiro da Costa, F. (1998). *O Sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, , Cruz Quebrada. Lisboa.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of

- SOCOP: a sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167.
- Castañer, M., Miguel, C., & Anguera, M. T. (2009). SOCOP-Coach. An instrument to observe coach's paraverbal communication in to match competitions situations. *REDAF- Revista de Desporto e Actividade Física*, 2(2), 1-10.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6 (1).
- Chin, K. (2005). The Effects of the Teacher's Feedback during Badminton Instruction. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 139-147). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Costa, M. (2000). *Ginástica Localizada* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Sprint.
- Côté, J., & Sedgwick, W. (2003). Effective Behaviors of Expert Rowing Coaches: A Qualitative Investigation of Canadian Athletes and Coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62-77.
- Cunha, F. (2003). Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 9 (66).
- Cunha, G., Mesquita, I., Rosado, A., Sousa, T., & Pereira, P. (2010). Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação. *Motriz. Revista de Educação Física*, 16(4), 931-941. doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p931>
- Faucher, C. (2011). Development of professional expertise in optometry. *Optometry - Journal of the American Optometric Association*, 82(4), 218-223.
- Fernández, J., Carrión, G., & Ruíz, D. (2012). La satisfacción de clientes y su relación con la percepción de calidad en Centros de Fitness: utilización de la escala CALIDFIT. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 309-319.
- Franco, F. (2002). El tratamiento de la información. La necesidad del feedback. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 8 (50).
- Franco, S. (2009). *Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo de Localizada: Comportamento observado, percepção, preferência e satisfação dos praticantes*. Doutorado. INEF. Lleida.
- Franco, S., & Campos, F. (2005). *Caracterização do Feedback Pedagógico. Estudo Comparativo entre Professores de Ginástica Localizada diferenciados pela Formação Académica*. Paper presented at the Congresso de Psicologia do Desporto, Lisboa e Rio Maior.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Balcells, M. (2008). Comportamento pedagógico dos instrutores das aulas de grupo de fitness de localizada. *Fitness & Performance Journal*, 7 (4), 251-263.
- Franco, S., & Santos, R. (1999). *A Essência da ginástica aeróbica*. Rio Maior: Edições Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Franco, S., & Simões, V. (2006). *Participants' perception and preference about Body Pump® instructors' pedagogical feedback* Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science. Lausanne - Switzerland.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumond, S., & Larocque, L. (1999). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice

- hockey coaches. *Sociology of Sport Online*, 2 (n. 2), (<http://physed.otago.ac.nz/sosol/v2i2/v2i2a2.htm>).
- Gladwell, M. (2008). *Outliers. Os melhores, os mais inteligentes, os mais bem sucedidos*. Edições Dom Quixote.
- Góis, J. (2012). Estudo comparativo entre as qualidades de um bom treinador de jovens e seniores na perspetiva dos dirigentes desportivos. In Ágata Aranha & CIDESD (Eds.), *Livro de resumos do 2º Congresso da Sociedade Científica Pedagogia do Desporto e de artigos do 3º Congresso A Escola, Hoje!*. Vila Real: UTAD.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. National teams, pan american, and olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4)(332-344).
- Gusthart, J., Kelly, I., & Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 196-210.
- Harris, D. & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sport Medicine – Ethical standards in sport and exercise science research. *International Journal of Sport Medicine*, 30 (10), 701-702.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e perceção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294-304.
- Karageorghis, I., & Deeth, P. (2002). Effects of motivational and oudeterous asynchrouous music on perceptions of flow. *Journal of Sport Sciences*, 20(1), 66-67.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning enviroment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Leitão, J., & Campaniço, J. (2009). Research methods support in observation sports laboratory. *Motricidade - Sport, Health & Human Development*, 5(3), 27-33.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How Youth-Sport Coaches Learn to Coach. *The Sport Pshychologist*, 21, 191-209.
- Losada, J., & Arnau, J. (2000). Fiabilidad entre observadores con datos categóricos mediante el Anova. *Psicothema*, 12 (2), 335-339.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.<sup>a</sup> Edição. Pero Pinheiro: Edições ReportNumber.
- Mars, H. (1989). Observer reliability: issues and procedures. Champaign. In D. Darst, Z. B. & V. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction* (pp. 53-80). Illinoiis: Human Kinetics.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 23 (1), 25-38.
- Moreira, M., & Januário, C. (2004). Análise das decisões pré-interactivas e interactivas em professores "expert" e principantes relativamente à dimensão instrução. In P. Sarmiento & V. Ferreira (Eds.), *Formação desportiva. Perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo* (pp. 91-110). Cruz Quebrada. Lisboa.: Edições Faculdade de Motricidade Humana.



- Moreno, M., & Carreiro da Costa, F. (2001). Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital, 7(41).
- Pedragosa, V., & Correia, A. (2009). Expectations, satisfaction and loyalty in health and fitness clubs. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 5(4), 450-463.
- Perea, A., Alday, L., & Castellano, J. (Eds.). (2005). *Match Vision Studio*. España.
- Pereira, A. (2002). *A excelência profissional em educação física e desporto em Portugal. Perfil a partir de sete histórias de vida*. Viseu: Edição única. Instituto Politécnico de Viseu.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Prudente, J., Garganta, J., & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (nº 3), 49-65.
- Reed, J., & Bertelsen, S. (2003). The relationship between the perceptions of students and instructors of the importance of their objectives in physical education activity classes. *Physical Educator*, 60(9).
- Riemer, H., & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (3), 276-293.
- Rinne, M., & Toropainen, E. (1998). How to lead a group - practical principles and experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, 69-76.
- Rodrigues, J. (1997a). A análise da função do feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação física e desporto. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 1-2-3* (pp. 121-132). Cruz Quebrada. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, J. (1997b). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de voleibol*. Cruz Quebrada. Lisboa.: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). *Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas*. Lisboa: Serviço de Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.
- Santos, F., & Rodrigues, J. (2012). A Comunicação do Teinador de Jovens e Seniores de Futebol em Competição. In S. C. d. P. d. Desporto (Ed.), *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Sarmiento, H., Martins, N., Marques, A., Anguera, M. T., Campaniço, J., & Leitão, C. (2012). A observação da interação em contexto desportivo. In S. C. d. P. d.

- Desporto (Ed.), *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana
- Schempp, P. (2005). Pedagogical Expertise in Sport Pedagogy. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport*. (pp. 105-113). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Schmidt, R., & Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning Champaign*. Illinois: Human Kinetics.
- Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino. In V. Ferreira & P. Sarmento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Simões, V., Franco, S., & Rodrigues, J. (2009). Estudo do feedback pedagógico em instrutores de ginástica localizada com diferentes níveis de experiência profissional. *Fitness & Performance Journal* mai-jun;8(3), 174-182. doi:110.3900/fpj.3908.3903.3174.p
- Silva, I. L., & Beresford, H. (2004). A percepção da linguagem não-verbal ou corporal como meio de se interpretar o moral ou estado de animo de atletas submetidos a um treinamento de alto nível de performance. *Fitness & performance*, 3(6), 351-357.
- Szabo, A., & Griffiths, L. (2003). Evaluation of the motivational quality of music played during exercise at two fitness centres using the brunel music rating inventory. *Journal of Sport Sciences*, 21(4), 360.
- Tenenbaum, G., Lidor, R., Lidor, R., Morrow, K., Tonnel, S., & Gershgoren, A. (2004). The effect of music type on running perseverance and coping with effort sensations *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 89-109.
- Virtuoso, L., & Rosado, A. (2004). Observação e Reacção à Prestação Motora: Comparação entre Especialistas e Não Especialistas em Voleibol no Diagnóstico de Erros Técnicos e na Prescrição Pedagógica. In V. Ferreira & P. Sarmento (Eds.), *Formação Desportiva, Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Cruz Quebrada: FMH Serviços de Edições.

**Capítulo II.IV – ESTUDO 4 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional: relação entre comportamento observado e auto-percepção**

---

***STUDY 4 – The feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience: relationship between observed behavior and self-perception***

---

## RESUMO

O presente estudo pretendeu analisar a relação entre a frequência dos comportamentos de feedback observados, em instrutores estagiários e experientes, e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos. A amostra foi constituída por 35 instrutores estagiários e 37 instrutores experientes. Foi utilizado o Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (SOFIF-AG), constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, que permitiu codificar os comportamentos de feedback dos instrutores, nas 72 sessões, de localizada, observadas, bem como o questionário denominado Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (QUEFIF-AG), na versão auto-percepção do instrutor. O questionário é constituído por 45 questões, sendo que cada questão corresponde a um tipo de comportamento de feedback do SOFIF-AG.

Nas 45 relações testadas (categorias de feedback analisadas), entre a frequência dos tipos de feedbacks observados em cada um dos grupos de instrutores, e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos, verificou-se, no grupo dos estagiários, existir relação estatisticamente significativa em 8 tipos de comportamento de feedback, 7 relações de sentido positivo e 1 de sentido negativo. Por sua vez, no grupo dos instrutores experientes verificou-se existir relação estatisticamente significativa em 8 tipos de comportamento de feedback, sendo todas as relações de sentido positivo. Estes resultados sugerem que os instrutores independentemente da sua experiência profissional, aparentam não ter muita percepção da frequência com que realizam comportamentos de feedback nas sessões de localizada. Recomenda-se que os instrutores, independentemente da sua experiência profissional, realizem de forma periódica, ao longo da sua carreira, autoanálises acerca da sua intervenção pedagógica para melhorar e otimizar assim a sua intervenção, já que uma melhor atuação pedagógica poderá contribuir para o aumento dos níveis de satisfação dos praticantes.

**Palavras-chave:** Exercício; feedback; experiência profissional; auto-percepção.

## **ABSTRACT**

The aim of the present study consisted in to examine the relation between the frequency of feedback behaviors observed, in trainees instructors and experienced instructors, and their self-perception, regarding the frequency of these behaviors. The sample was composed by 35 trainees instructors and 37 experienced instructors, of group resistance training classes. An observation system was used (SOFIF-AG), with 11 dimensions and 45 categories, which allows to codify the instructors' feedback behavior, of the 72 group resistance training classes that were observed. A questionnaire of feedback fitness instructors' self-perception, in group classes (QUEFIF-AG), was also used. The questionnaire has 45 questions, and each question corresponded to a feedback behavior of SOFIF-AG.

Relations (45) between the frequency of observed feedback behaviors, in trainees and experienced instructors, and their self-perception were tested. It was verified, in trainees instructors, there were statistically significant relation in 8 types of feedback behavior (7 of those positive and 1 negative). In experienced instructors, statistically significant relation in 8 types of feedback behavior were also verified (all positive). These results suggest that the instructors, regardless of their experience, seem to do not have much self-perception of the frequency that they perform feedback behaviors in group resistance training classes. It is recommended that instructors conduct, periodically, throughout their career, self-analyses about their pedagogical intervention, to improve and optimize it, considering that a better pedagogical intervention can increase the satisfaction levels of participants, in group resistance training classes.

**Key-words:** Exercise; feedback; professional experience; instructors self-perception.

## 1. Introdução

A qualidade de um serviço é, segundo Knop (2004), um dos fatores críticos que mais contribui para o sucesso de um clube. Uma das importantes fontes de vantagem competitiva, para uma organização, é o capital humano. Captar novos clientes e reter os já existentes, é algo fundamental para o sucesso de qualquer clube de fitness, dependendo fundamentalmente este processo dos recursos humanos (Woo & Chelladurai, 2012), tendo os instrutores um papel muito ativo nesse sentido (Papadimitriou & Karteroliotis, 2000).

Poucos são os contextos, como o do desporto, em que verificamos a grande influência que os líderes exercem sobre os seus grupos (Chelladurai, 1984), sendo notável o facto de tantos indivíduos, de diferentes idades e diferente género, se sujeitarem de forma voluntária à ação de uma única pessoa, o instrutor.

Como tal, conhecer os comportamentos dos instrutores e verificar se estes têm noção daquilo fazem, pode ser um fator que irá contribuir para a melhoria do serviço prestado e consequentemente para a satisfação dos praticantes (Reicheld & Sasser, 1990).

Para Rosado, Virtuoso e Mesquita (2004), existe um conjunto de competências e responsabilidades que um professor ou treinador ao nível da sua intervenção devem ter em conta, nomeadamente: saber diagnosticar erros, determinar a sua importância, bem como as suas causas e posterior correção. Abraham e Collins (2006), ao entrevistarem treinadores de elite, verificaram que estes identificaram a competência de fornecimento de feedback, como um dos elementos chave da pedagogia do desporto. Os comportamentos dos treinadores têm impacto no desenvolvimento dos atletas. Alguns dos comportamentos que estão relacionados com a eficácia dos treinadores na sua atuação, prendem-se com a emissão frequente de feedback, tendo como principal objetivo de corrigir e motivar os atletas (Côté & Sedgwick, 2003).

Num estudo realizado por Nascimento (1999), este autor construiu e testou um instrumento psicométrico denominado “Escala de Auto-perceção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos”. Este instrumento mede a eficácia pessoal, por referir-se às convicções do profissional sobre as suas capacidades para determinar comportamentos específicos. O questionário constituído por trinta itens, aborda diferentes competências no domínio de conhecimentos e habilidades, necessárias ao desempenho profissional na área. É de destacar que um dos itens assenta, sobre a capacidade do profissional em identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes as informações (feedback) necessárias à sua correção.

Segundo Cunha (2003), a emissão de feedbacks está frequentemente sobre o controle direto do instrutor, devendo este tipo de comportamento ocupar uma grande parte da sua intervenção, promovendo desta forma, a aprendizagem e motivação para a

prática, por parte dos praticantes. O feedback deve ser um comportamento que os instrutores devem levar em consideração, tendo em conta que é fator indispensável para a aprendizagem ao nível da aquisição e desenvolvimento de determinada habilidade motora (Cunha, 2003).

Várias são as razões, evidenciadas na literatura, que diferenciam o comportamento do indivíduo que lidera um grupo, sendo a experiência profissional uma das indicadas (Abraham & Collins, 1998). A experiência profissional parece ser um requisito para desenvolver a *expertise*, sendo esta uma variável que irá concorrer para o aperfeiçoamento de competências. Os instrutores com mais experiência profissional, tem uma capacidade maior para resolver problemas ao nível da sua intervenção, em relação aos instrutores com menos experiência profissional (Rinne & Toropainen, 1998). Também Sequeira e Rodrigues (2004) afirmam que as características do treinador, como a sua formação e experiência profissional, são determinantes no sucesso desportivo.

Num estudo realizado por Cunha, Mesquita, Rosado, Sousa e Pereira (2010), estes autores foram verificar se seria possível os anos de experiência como treinador, influenciar as suas perceções de necessidades de formação. Estes autores concluíram que, efetivamente, a experiência profissional exerce um efeito diferenciador na perceção das necessidades de formação, sendo que os treinadores menos experientes reconheceram menores necessidades de formação. Estes autores sugerem inclusive a necessidade da realização de mais estudos nesta área.

A avaliação da auto-perceção emerge como uma necessidade, pois o sucesso de intervenção de um profissional depende também do sentimento de domínio (segurança) e noção que este tem, em relação aos comportamentos que realiza (Nascimento, 1999). Os instrutores devem ter preocupações ao nível do planeamento, ao nível da sua intervenção em aulas de grupo, do estilo de ensino, liderança e demais comportamentos que utilizam. Estas variáveis podem estar fortemente ligadas à retenção de praticantes (Bray, Millen, Eidsness, & Leuzinger, 2005). Num estudo realizado por Rinne e Toropainen (1998) estes autores consideram importante que o instrutor periodicamente avalie a sua intervenção, para assim ter noção daquilo que faz, melhorando e ajustando a sua intervenção em função das necessidades dos praticantes.

Relacionar dados vindos de várias perspetivas, nomeadamente a auto-perceção do treinador relativamente aos seus comportamentos no treino, é um método que irá permitir uma melhor compreensão acerca do processo de treino (De Marco, Mancini, & Wuest, 1997).

Exposto isto, uma das grandes questões que se colocam acerca da atuação pedagógica dos instrutores, é perceber se estes têm noção daquilo que fazem nas

sessões ao nível do comportamento de feedback, e se a experiência profissional se constitui como uma variável determinante para o efeito.

Simões, Alves, Rodrigues, Campos e Franco (2010) foram verificar se existia relação entre a frequência de comportamento de feedback observado em instrutores de *Body Pump®* e a sua auto-perceção acerca da frequência desse mesmo comportamento. Estes autores verificaram existir uma relação positiva significativa (dimensão afetividade, categoria negativa) entre os comportamentos observados e a auto-perceção dos instrutores, nas vinte e quatro relações testadas (categorias de feedback analisadas), levando os autores a crer que existe um desfasamento entre aquilo que é observado e aquilo que os instrutores percecionam acerca dos seus comportamentos de feedback. Estes autores vão mais longe reforçando a importância dos instrutores realizarem uma autoanálise sobre a sua intervenção, para que tenham uma melhor noção da mesma e desta forma a possam melhorar.

Considerando que, aparentemente, existe uma tendência para uma certa incoerência entre a auto-perceção dos instrutores acerca do seu comportamento e que a experiência profissional pode ser uma variável diferenciadora neste processo, e considerando que poucos foram os estudos encontrados, em particular no contexto do fitness, parece pertinente a realização de mais investigações neste contexto.

Assim, o presente estudo tem como propósito relacionar a frequência do comportamento de feedback observado em instrutores estagiários e instrutores experientes na atividade de localizada e a sua auto-perceção acerca da frequência desses mesmos comportamentos.

### **1.1 Breve caracterização da atividade de localizada**

A localizada é uma atividade de fitness onde o indivíduo repete séries de exercícios que utilizam a sobrecarga do próprio corpo e/ou de pesos livres (ex.: halteres, barras e caneleiras) para desenvolver a força e resistência muscular (Costa, 2000), podendo ainda serem utilizados elásticos ou outros materiais como forma de sobrecarga. De uma forma geral pode-se considerar a localizada como uma atividade que utiliza exercícios específicos localizados, onde o desenvolvimento desses mesmos exercícios deve ser baseado não só na estrutura do corpo humano como também nas suas funções (Aaberg, 2007). Note-se que nas atividades de grupo, quase sempre, os exercícios realizados são acompanhados com música, o que permite motivar os praticantes (Karageorghis & Deeth, 2002; Szabo & Griffiths, 2003; Tenenbaum et al., 2004), permite interpretar a música com os exercícios, marcar o ritmo de execução dos exercícios e ainda ter um maior controlo sobre o número de repetições realizadas ou o tempo no exercício (Franco & Santos, 1999). Os exercícios podem ser realizados



em diversas velocidades de execução, bem como diversas posições do corpo (ex. em pé, em quatro apoios, deitado em decúbito ventral ou decúbito dorsal).

Para lecionar uma sessão de localizada o instrutor deve seguir uma estrutura previamente definida. De referir que no entanto, a mesma poderá sofrer ligeiras alterações com o desenrolar da sessão (Costa, 2000). Normalmente essa estrutura assenta nas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, relaxamento/alongamentos.

## 2. Objetivos

Segundo Moreira e Januário (2004), os professores com mais experiência profissional, diferem dos professores principiantes em vários aspetos, tanto comportamentais como no domínio cognitivo. Franco, Rodrigues e Castañer (2012) e Franco, Rodrigues, Simões, Anguera e Castañer (in press) realçam a importância de ser realizada uma descrição sistemática dos comportamentos dos instrutores de fitness, como também sugerem que, para se perceber melhor o processo de instrução dos instrutores, torna-se fundamental o cruzamento de vários dados, nomeadamente dados provenientes da observação sistemática dos comportamentos dos instrutores e da auto-perceção que estes têm acerca desses mesmos comportamentos. Gerry e De Marco (2008) afirmam que a utilização da observação sistemática é um método que permite ajudar os indivíduos a melhorarem a qualidade dos seus comportamentos pedagógicos, permitindo-lhes que estes tenham mais consciência e noção dos comportamentos que realizam.

Assim, no presente estudo pretende-se perceber ao nível da frequência de emissão de feedbacks se os grupos de instrutores, estagiários e experientes, têm noção da frequência de comportamentos de feedback que realizaram nas sessões de localizada. Considerando que a experiência profissional pode influenciar a atuação pedagógica (Alves & Rodrigues, 2004; Moreira & Januário, 2004; Piéron, 1999; Rosado, 2000; Schempp, 2005) dos instrutores e considerando a necessidade de se perceber se os instrutores estagiários e os instrutores experientes têm noção do seu comportamento ao nível da frequência de emissão de feedbacks nas sessões de localizada, foram no presente estudo, colocados os seguintes objetivos:

- Verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e a sua auto-perceção, sobre os mesmos, nas sessões de localizada;
- Verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores experientes e a sua auto-perceção, sobre os mesmos, nas sessões de localizada.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Amostra

A amostra foi constituída por 72 instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional, divididos em dois grupos.

Um dos grupos foi constituído por 35 instrutores estagiários, com formação em Desporto na área da Condição Física. Estes instrutores eram do género masculino ( $n=12$ ; 34,3%) e do género feminino ( $n=23$ ; 65,7%) com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos ( $M\pm DP= 22,5\pm 2,9$ ); tendo experiência como instrutores de fitness no mínimo de 5 meses e máximo de 9 meses ( $M\pm DP= 0,6\pm 0,1$  anos) e tendo experiência como instrutores de localizada no mínimo de 2 meses e máximo de 11 meses ( $M\pm DP= 0,5\pm 0,1$  anos).

O outro grupo foi constituído por 37 instrutores licenciados em Desporto na área da Condição Física. Estes instrutores eram do género masculino ( $n=18$ ; 48,6%) e do género feminino ( $n=19$ ; 51,4%) com idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos ( $M\pm DP= 30,3\pm 4,2$ ); tendo experiência como instrutores de fitness no mínimo de 5 anos e máximo de 14 anos ( $M\pm DP= 7,6\pm 2,2$ ) e tendo experiência como instrutores de localizada no mínimo de 5 anos e máximo de 14 anos ( $M\pm DP= 7,2\pm 2,1$ ).

Foi utilizada uma sessão de localizada de cada um dos 72 instrutores, de vários ginásios de Portugal. Todas as sessões foram constituídas pelas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, alongamento/relaxamento.

A recolha de dados foi realizada mediante um pedido prévio de autorização ao responsável de cada ginásio, aos instrutores e praticantes envolvidos. Todos deram o seu consentimento para fazerem parte desta investigação, cumprindo assim as recomendações éticas definidas por Harris e Atkinson (2009).

### 3.2 Instrumentos

Na presente investigação, para estudar a frequência de comportamento dos vários tipos de feedback, dos instrutores de localizada (estagiários e experientes), foi utilizado o instrumento de observação SOFIF-AG (Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo), (Anexo 1) desenvolvido e validado (estudo 1) especificamente para as aulas de grupo no contexto do fitness. O SOFIF-AG é constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, sendo as suas dimensões e categorias designadas respetivamente: Objetivo (avaliativo positivo, avaliativo negativo, prescritivo positivo, prescritivo negativo, descritivo do modelo correto, descritivo do erro, descritivo neutro, interrogativo); Conteúdo (nome do exercício, respiração, ação muscular, orientação espacial, ritmo, posicionamento dos segmentos corporais, misto, sem conteúdo); Retrospectiva (acumulado, separado); Forma (auditivo, visual, quinestésico, misto auditivo-visual, misto auditivo-quinestésico, misto visual-quinestésico, misto auditivo-visual-quinestésico); Afetividade (positiva, negativa, neutra); Exercício (com exercício, sem exercício); Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (próximo, afastado); Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (em espelho, em correspondente, de lado); Momento de Ocorrência (concorrente, terminal imediato, terminal retardado); Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback (feedback isolado, feedback seguido de observação, feedback seguido de feedback, ciclo de feedback); Direção (individual, grupo, classe).

Por sua vez, para determinar a auto-perceção dos instrutores (estagiários e experientes), acerca da frequência de feedback nas aulas de localizada, foi utilizado um questionário denominado, “Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo” (QUEFIF-AG), na versão auto-perceção do instrutor (Anexo 2), desenvolvido e validado (estudo 2) para as aulas de grupo no contexto do fitness.

O questionário é constituído por 45 questões, sendo que cada questão corresponde a um tipo de comportamento de feedback do SOFIF-AG. Para cada uma das questões existem cinco níveis de resposta, acerca da frequência com que um instrutor emite esse tipo de feedback, tendo sido utilizada uma escala de resposta tipo *Likert*: N – Nunca (0); R – Raramente (1); O – Ocasionalmente (2); F – Frequentemente (3); S – Sempre (4).

Ambos os instrumentos utilizados (SOFIF-AG e QUEFIF-AG), foram desenvolvidos e validados especificamente para as aulas de grupo no contexto do fitness, tal, como sugerem vários autores ao afirmarem a importância do desenvolvimento e utilização de instrumentos específicos, criados para a situação e objeto de estudo (Castañer, Miguel, & Anguera, 2009; Losada & Arnau, 2000; Prudente, Garganta, & Anguera, 2004; Sarmiento, 2004).

O presente estudo enquadra-se na metodologia observacional, caracterizando-se por ser ideográfico, pontual e multidimensional, conforme a classificação proposta por Anguera, Blanco e Losada (2001). Ideográfico, considerando que a observação é centrada na análise de cada indivíduo da amostra; pontual, considerando que será observada uma aula de grupo de cada um dos 72 sujeitos que compõem a amostra; multidimensional, uma vez que o feedback será analisado sob diferentes perspectivas (dimensões e categorias).

### **3.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos instrutores**

O desenvolvimento de competências profissionais passa pela transição gradual do estado de principiante até se ser *expert*, dentro de uma profissão (Faucher, 2011).

No contexto de ensino, várias são as evidências, acerca das diferenças entre profissionais que estão a iniciar a profissão e os profissionais mais experientes. Estas evidências constituem a necessidade da existência de um modelo que permita caracterizar as várias fases de desenvolvimento profissional (Berliner, 2004).

A descrição de Piéron (1996) citando Berliner (1994), apresenta cinco fases de desenvolvimento que permite situar os professores a diversos níveis de mestria profissional. Essas cinco fases de desenvolvimento assentam nos seguintes estádios:

- O principiante (estudante e professor de 1.º ano designado ainda por estagiário por professor ou estudante), utiliza um conjunto de regras, sem ter, necessariamente, em conta o contexto. Ele aprende como utilizar os elementos de base das tarefas. A sua primeira tarefa é ganhar experiência.
- O principiante avançado (o professor de 2.º ou 3.º ano designado também pela entrada na profissão), já reconhece similitude nas várias situações, conseguindo registar na memória episódios, que lhe permitem estabelecer relações com a sua experiência atual. Começa a saber responder ao contexto, desenvolvendo, assim, um certo conhecimento estratégico relativo ao que deve e não deve fazer e quando.
- O professor competente (3.º ou 4.º ano de ensino e alguns professores mais experientes), escolhe conscientemente o que é necessário fazer e sabe como isolar os acontecimentos chave na condução da aula.
- O professor eficaz (alguns com cinco anos de prática e outros mais experimentados), já construiu um largo reportório de experiências, consegue ensinar de uma forma mais fluída, sem ter que refletir muito. Consegue concretizar atos pedagógicos sem ter que pensar neles, possuindo também um sentido mais global do que se produz ou não na sala de aula.

- O professor *expert* (somente alguns professores conseguem atingir este patamar), ensina intuitivamente, possui um sentido global da situação, consegue responder sem pensar e com fluidez. Age de forma quase inconsciente até que determinado problema específico se coloque, exigindo uma intervenção do seu pensamento analítico.

Para este autor, cada professor passa por diversos estádios no seu desenvolvimento profissional, que vão desde a prática pedagógica durante a formação até à experiência, passando por uma entrada na profissão, o que por vezes significa “sobrevivência” na vida da aula.

Também Faucher (2011) apresenta um modelo de desenvolvimento profissional, que integra cinco fases denominadas por: novato, intermédio, competente, avançado e *expert*, corroborando as fases de desenvolvimento profissional, anteriormente apresentadas.

Cunha, Mesquita, Rosado, Sousa e Pereira (2010), citando Burden (1990), também preconizam a categorização da experiência profissional, no contexto do treino, considerando os treinadores experientes aqueles que possuem cinco ou mais anos de experiência profissional (fase de estabilização) e, os menos experientes aqueles que indicam tempo inferior a três anos de experiência profissional (fase de iniciação ou aperfeiçoamento), considerando a fase de ajustamento entre os três e cinco anos.

Também se verificou que, vários são os estudos que na sua metodologia utilizam a experiência profissional como característica das suas amostras, sendo considerado um treinador, professor ou instrutor experiente, com mais de 5 anos de experiência profissional (Barquín, 2007; Botelho, Mesquita, & Moreno, 2005; Castañer et al., 2010; Cunha et al., 2010; Mesquita et al., 2009; Reed & Bertelsen, 2003; Rosado, 2000; Rosado et al., 2004; Santos & Rodrigues, 2012; Simões et al., 2009; Virtuoso & Rosado, 2004) e, um treinador, professor ou instrutor principiante que esteja a intervir profissionalmente no primeiro ano, muitas vezes ainda estudante e professor ao mesmo tempo, designado habitualmente por estagiário (Castañer et al., 2010; Moreira & Januário, 2004; Reed & Bertelsen, 2003; Rosado, 2000).

Assim, tendo como referência os fundamentos da bibliografia encontrada, no presente estudo, foram criados dois grupos de instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional:

- Instrutores estagiários – instrutores de localizada no primeiro ano;
- Instrutores experientes – instrutores de localizada com cinco ou mais anos de experiência profissional.

### 3.4 Procedimentos

#### 3.4.1 Recolha dos dados

Todos os sujeitos pertencentes à amostra foram contactados por telefone sendo explicado de forma geral o objetivo do presente estudo, bem como questionado se estes autorizavam a filmagem de uma das suas sessões de localizada. Foi também solicitada a sua colaboração na aplicação de um questionário. Tendo estes autorizado a filmagem e a sua colaboração no preenchimento de um questionário, foi-lhes solicitado que disponibilizassem alguns dados (morada, telefone e nome do ginásio e seu responsável) do local onde estavam a intervir, para posterior contacto com o responsável da entidade. Após este procedimento, foi enviada uma carta (Anexo 7) e realizado um contacto telefónico, ao responsável de cada ginásio onde se pretendia gravar as sessões e aplicar o respetivo questionário, explicando o objetivo deste estudo, quais os procedimentos de pesquisa e solicitando autorização para a realização da recolha dos dados. Após uma resposta positiva neste sentido, cada instrutor foi novamente contactado via telefone com o objetivo de se proceder à marcação da filmagem e aplicação do questionário, tendo em conta a hora, o dia e o local da respetiva sessão de localizada. Posteriormente os instrutores iriam falar com os seus praticantes perguntando se nenhum se importaria que a sessão fosse gravada, explicando qual o objetivo deste registo. Dado que em algumas instituições os praticantes não são fixos por classes antes do início de cada sessão foi novamente pedida permissão aos praticantes para a realização das gravações, sendo mais uma vez explicado qual o objetivo desta recolha. Tendo o consentimento de todos os praticantes que estavam presentes na sessão, foi colocado um microfone de lapela no instrutor que ia ser filmado, o qual transmite o som diretamente para a câmara de filmar via *Bluetooth*, ficando assim registada a voz do instrutor simultaneamente com o som ambiente e imagem captada. Durante a gravação os elementos da equipa de filmagem seguiram sempre o instrutor e os praticantes com as câmaras, acompanhando os seus comportamentos ao longo de toda a sessão (Gusthart, Kelly, & Rink, 1997). A equipa de recolhas foi constituída por dois sujeitos, tendo estes previamente treinado todos os procedimentos a realizar durante as gravações, que serão apresentados seguidamente:

- em todas as gravações o material para a recolha dos dados foi disposto antes da sessão começar, para que as sessões se iniciassem no horário previsto, e não se atrasassem devido a este procedimento;
- o microfone de lapela colocado junto ao peito de cada instrutor não aumentava o volume do som da sua voz, de forma a não causar interferência ao normal

volume de voz emitido pelos mesmos, dado que estes podiam não utilizar microfone nas sessões com esse objetivo;

- foram utilizados dois tripés para apoio de cada uma das duas câmaras de vídeo, uma centrada essencialmente no instrutor e outra nos praticantes, sendo que as duas câmaras de vídeo foram ligadas a uma extensão elétrica, para que os indivíduos da equipa de recolhas pudessem aceder à corrente elétrica em qualquer espaço da sala de forma a adotar a melhor posição na sala para a gravação.

Realizada a gravação da sessão, após o seu término, a equipa de recolha de dados agradeceu mais uma vez a colaboração dos praticantes.

O questionário foi seguidamente aplicado ao instrutor, num ambiente calmo e tranquilo tendo em conta os seguintes procedimentos:

- antes da aplicação propriamente dita do questionário, os indivíduos da amostra foram novamente informados sobre o âmbito, o tema e de uma forma geral sobre os objetivos do trabalho;
- foi realizado uma breve explicação das normas de preenchimento do questionário;
- sempre que um instrutor tivesse qualquer questão acerca do preenchimento do questionário, o responsável da presente investigação prontamente se disponibilizava para ajudar;
- para facilitar o preenchimento do questionário, este estava colocado em cima de uma capa rija e acompanhado por uma esferográfica, não tendo o respondente que se preocupar com estes utensílios para preenchimento do mesmo.

Após o instrutor ter terminado o preenchimento do questionário, agradeceu-se mais uma vez a sua colaboração.

### **3.4.2 Visionamento dos vídeos**

Após realizada a gravação dos vídeos em formato digital, numa câmara Sony HDD (DCR-SR 50) e numa câmara Sony HDD (DCR-SR 190), estes foram todos transferidos para um PC. Os vídeos foram depois observados e codificados utilizando o *software Match Vision Studio Premium®* (Perea, Alday, & Castellano, 2005). Este *software* foi criado para facilitar o uso da observação, codificação, registo e análise de qualquer situação de um contexto natural e de comportamentos espontâneos (Castañer et al., 2009). Neste *software* foi realizada a análise para obter os valores absolutos de cada uma das categorias de feedback. Estes valores foram depois transformados em valores relativos, para posterior análise estatística.



Tal como sugerido por vários autores (Benavente & López, 2006; Brewer & Jones, 2002; Castañer et al., 2009; Gilbert, Trudel, Gaumond, & Larocque, 1999; Mesquita et al., 2009; Prudente et al., 2004) foi ainda testada a fiabilidade intra-observador e inter-observadores, pois a fiabilidade é, segundo Sarmento (2004), um pré-requisito para aceitar a interpretação dos dados. Como recomendado por Carreiro da Costa (1998), Mars (1989) e Rodrigues, (1997), foram realizados todos os procedimentos inerentes ao treino dos observadores, nomeadamente: 1ª fase - identificação das categorias do sistema; 2ª fase - discussão do protocolo de observação; 3ª fase - avaliação da aprendizagem das categorias; 4ª fase - prática e aplicação do sistema de observação. Após realizado o treino dos observadores, foi testada a fiabilidade intra-observador e inter-observadores em todas as categorias do sistema de observação utilizado (SOFIF-AG), tendo sido usada a medida de concordância *Kappa de Cohen* sugerida por Pestana e Gageiro (2005). Segundo estes autores o nível de concordância, dado pelo valor do *Kappa de Cohen*, é excelente para valores maiores ou iguais a 0.75 (75%). Verificou-se a existência de fiabilidade intra-observador bem como inter-observadores, já que estes valores foram iguais ou superiores a 93,0% ( $Kappa \geq 0,930$ ) e 97,5% ( $Kappa \geq 0,975$ ) respetivamente. Estes dados vão ao encontro das afirmações de Losada e Arnau (2000), que sugerem que quando se utilizam sistemas de observação para estudar os comportamentos humanos, uma das características muito importante que esses instrumentos devem ter é elevada fiabilidade por parte dos observadores, utilizadores do respetivo instrumento.

### **3.4.3 Regras de registo**

O método de registo utilizado foi o registo de ocorrências (Sarmento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

Dado que no início de cada sessão foi necessário pedir autorização aos praticantes para proceder à gravação em vídeo e dado que por vezes existiam sessões seguidas, estando os instrutores e alguns praticantes que ficam para uma sessão seguinte já dentro da sala, foi necessário proceder à definição do que se considerava o início e o fim da sessão. Assim sendo, foi considerado como início da sessão quando o instrutor interveio referindo que ia iniciar a sessão (Ex: “Vamos começar ”) ou, por exemplo, quando o instrutor colocou a música com o intuito de dar início à sessão. Foi considerado como término da sessão quando o instrutor referiu que a sessão tinha terminado, ou agradeceu a presença dos praticantes, ou bateu palmas ou ainda desligou a música.

### 3.5 Tratamento dos dados

No sentido de dar resposta a cada um dos objetivos propostos no presente estudo vários foram os procedimentos estatísticos realizados.

Relativamente à caracterização da amostra foi determinada a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo das seguintes características dos instrutores: idade e experiência dos instrutores na atividade de localizada e no fitness em geral. Foi também determinada a frequência absoluta e relativa da característica género.

Para testar as fiabilidades inter-observadores e intra-observador para cada uma das categorias de feedback estudadas, foi utilizado o *teste Kappa de Cohen*, tal como sugerido por Pestana e Gageiro (2005).

Em relação aos comportamentos de feedback dos instrutores, foram calculadas as frequências absolutas e as frequências relativas de cada categoria de feedback, tendo sido realizada a análise descritiva utilizando a média e desvio padrão, em cada grupo de instrutores analisados (estagiários e experientes). Considerando os dois diferentes grupos de sujeitos, o grupo dos instrutores estagiários e o grupo dos instrutores experientes e, considerando que o n de cada grupo é inferior a 50 sujeitos, foi testada a normalidade, utilizando o teste *Shapiro-Wilk* em cada categoria de feedback, de cada um dos grupos.

No que diz respeito à auto-perceção dos instrutores estagiários e instrutores experientes, sobre a frequência dos vários tipos de comportamento de feedback que realizaram, (correspondente a cada questão do questionário QUEFIF-AG, versão auto-perceção do instrutor), foi realizada uma análise descritiva, tendo sido calculada a média e desvio padrão.

Considerando que o n de cada grupo de instrutores é inferior a 50 sujeitos, foi testada a normalidade, utilizando o teste *Shapiro-Wilk* para a auto-perceção dos instrutores em cada uma das categorias de feedback, para cada um dos grupos. Após a aplicação do referido teste não se verificou normalidade em nenhuma das categorias de feedback analisadas.

Assim, para verificar a relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e instrutores experientes e, a sua auto-perceção relativamente à frequência desses comportamentos, nas sessões de localizada, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*, tal como sugerido por Pestana e Gageiro (2005) e Marôco (2011).

As relações com R menor que 0,2 indicam uma associação muito baixa, entre 0,2 e 0,39 baixa, entre 0,4 e 0,69 moderada, entre 0,7 e 0,89 alta e entre 0,9 e 1 muito alta (Pestana & Gageiro, 2005).

Para realização das análises estatísticas referidas anteriormente, foi utilizado o *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 20.

## 4. Resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados do presente estudo.

No quadro 1 pode-se observar a média e desvio padrão, da frequência de cada uma das categorias de feedback, dos instrutores estagiários de localizada, bem como a média e desvio padrão da sua auto-percepção em relação à frequência de feedback em cada uma das categorias. Neste quadro, pode-se também ver a relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos.

Por sua vez, no quadro 2 pode-se observar a média e desvio padrão da frequência de cada uma das categorias de feedback, dos instrutores experientes de localizada, bem como a média e desvio padrão da sua auto-percepção em relação à frequência de feedback em cada uma das categorias. Neste quadro, pode-se também ver a relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos.

Quadro 1: Comportamento de feedback observado, média e desvio padrão (%); auto-percepção, média e desvio padrão e relação entre os comportamentos de feedback observados e a auto-percepção dos instrutores estagiários de localizada.

Dimensões	Categorias	Comp. Obs. Estagiários	Auto-percepção Estagiários	Relação Comp. Obs. Auto-percepção	
		M±DP	M±DP	R	p
Objetivo	Avaliativo Positivo	29,6±12,0	2,3±0,6	0,212	0,222
	Avaliativo Negativo	0,2±0,7	1,8±0,9	0,157	0,368
	Prescritivo Positivo	58,1±10,3	3,0±0,5	0,114	0,515
	Prescritivo Negativo	5,3±4,36	2,0±0,8	0,002	0,992
	Descritivo Modelo Correto	0,0±0,2	2,4±1,0	0,112	0,522
	Descritivo Erro	0,4±0,7	1,7±0,7	<b>0,395*</b>	<b>0,019</b>
	Descritivo Neutro	0,6±0,9	1,4±0,9	-0,242	0,161
	Interrogativo	5,4±5,5	1,3±1,1	0,081	0,650
Conteúdo	Nome Exercício	0,2±0,5	3,0±0,9	0,014	0,936
	Respiração	0,7±1,8	1,6±1,2	<b>0,482**</b>	<b>0,004</b>
	Ação Muscular	4,8±3,9	1,4±0,9	<b>-0,367*</b>	<b>0,033</b>
	Orientação Espacial	0,2±0,6	1,6±1,2	0,196	0,258
	Ritmo	1,5±2,1	3,6±0,5	-0,104	0,552
	Posic. Segm. Corporais	31,3±13,2	2,9±0,7	0,108	0,536
	Misto	0,7±1,1	2,5±0,6	-0,064	0,717
	Sem Conteúdo	60,2±14,2	0,9±1,0	0,030	0,865
Retrospectiva	Acumulado	1,2±2,2	1,1±1,4	0,218	0,209
	Separado	98,7±2,2	2,9±0,8	0,066	0,708
Forma	Auditivo	70,0±12,2	3,6±0,4	-0,083	0,634
	Visual	1,3±2,3	3,0±0,7	0,081	0,645
	Quinestésico	1,6±2,4	2,0±0,9	0,283	0,099
	Misto Auditivo/ Visual	18,0±9,6	2,9±0,7	-0,020	0,910
	Misto Audit./ Quinest.	8,7±7,5	1,9±1,0	<b>0,508**</b>	<b>0,002</b>
	Misto Visual/ Quinest.	0,0±0,0	1,3±1,0	-	-
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,1±0,4	1,3±1,1	0,281	0,102
Afetividade	Positiva	4,9±5,8	3,1±0,6	-0,076	0,665
	Negativa	0,0±0,2	0,3±0,6	-0,107	0,540
	Neutra	95,0±5,8	1,0±0,6	-0,006	0,973
Exercício	Com Exercício	55,3±20,3	2,7±0,8	0,185	0,288
	Sem Exercício	44,6±20,3	1,5±0,9	0,327	0,055
Proximidade Instrutor	Próximo	22,2±15,8	2,3±0,8	<b>0,642**</b>	<b>0,000</b>
	Afastado	77,6±15,8	2,3±0,9	<b>0,462**</b>	<b>0,005</b>
Orientação Instrutor	Espelho	42,6±24,7	2,8±0,9	0,313	0,068
	Correspondente	17,2±20,1	0,8±1,1	<b>0,636**</b>	<b>0,000</b>
	Lado	40,0±18,2	2,0±0,8	<b>0,416*</b>	<b>0,013</b>
Momento Ocorrência	Concorrente	90,5±8,4	2,9±0,5	0,069	0,693
	Terminal Imediato	8,6±7,5	1,8±1,0	0,111	0,524
	Terminal Retardado	0,7±1,9	0,6±0,9	-0,288	0,093
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	28,6±14,3	1,2±0,9	0,020	0,909
	Fb Seguido Observação	47,1±12,0	2,8±0,7	0,271	0,116
	Fb Seguido Fb	7,8±4,6	1,2±1,0	-0,170	0,329
	Ciclo Feedback	16,4±7,9	2,1±0,8	0,152	0,390
Direção	Individual	41,1±22,4	2,4±0,7	0,278	0,106
	Grupo	3,4±4,6	1,9±1,1	0,175	0,314
	Classe	55,4±22,3	2,9±0,7	0,307	0,073

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

Pela observação do quadro 1, verifica-se existirem relações estatisticamente significativas, entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos, em 8 das 45 categorias de feedback analisadas, (7 relações de sentido positivo e uma de sentido negativo).

Essas relações foram verificadas, nas seguintes dimensões e respetivas categorias de feedback:

- Na dimensão objetivo (dimensão que pretende perceber qual a finalidade e propósito do feedback emitido pelos instrutores), constatou-se na categoria descritivo do erro (emitir feedback descrevendo como um ou mais praticantes realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela não é a forma que o instrutor pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s)), a existência de uma relação significativa baixa de sentido positivo ( $R=0,395$ ;  $p=0,019$ );
- Na dimensão conteúdo (dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelos instrutores, estando relacionado com os conteúdos da aula), verificou-se a existência de uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,482$ ;  $p=0,004$ ) na categoria respiração (emitir feedback referindo-se à forma de respirar), e uma relação significativa baixa de sentido negativo ( $R= -0,397$ ;  $p=0,019$ ) na categoria ação muscular (emitir feedback referindo-se à ação muscular do exercício – força, relaxamento, contração, alongamento);
- Na dimensão forma (dimensão que se refere ao canal de comunicação que os instrutores utilizam para emitir feedback), observou-se na categoria misto auditivo-quinestésico (emitir feedback de forma oral estando em simultâneo a realizar contacto físico ou a realizar manipulação corporal do(s) praticante(s)), uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,508$ ;  $p=0,002$ );
- Na dimensão proximidade do instrutor (dimensão que se refere à distância que existe entre o instrutor e o(s) praticante(s) a quem é emitido feedback), verificou-se na categoria próximo (o instrutor emite feedback e encontra-se junto do(s) praticante(s) para quem emite feedback), uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,642$ ;  $p=0,000$ ) e na categoria afastado (o instrutor emite feedback e encontra-se afastado do(s) praticante(s) para quem emite feedback), uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,462$ ;  $p=0,005$ );
- Na dimensão orientação do instrutor (dimensão que se refere à posição que os instrutores apresentam em relação ao(s) praticante(s) para quem emitem feedback), observou-se uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,636$ ;  $p=0,000$ ) na categoria correspondente (emitir feedback para um ou mais praticantes encontrando-se o instrutor de costas para este(s)) e, uma relação significativa também moderada de sentido positivo ( $R=0,416$ ;  $p=0,013$ ) na

categoria de lado (emitir feedback para um ou mais praticantes encontrando-se o instrutor de lado para este(s)).

Importa referir que nas dimensões retrospectiva (dimensão que se refere à quantidade de exercícios, realizado(s) pelo(s) praticante(s) que os instrutores indicam ao emitir feedback), afetividade (dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade, que é transmitida pelos instrutores aquando da emissão de feedback), exercício (dimensão que se refere ao facto de quando os instrutores emitem feedback executam o mesmo exercício que o(s) praticante(s)), momento de ocorrência (dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) praticante(s)), acompanhamento de prática consequente ao feedback (dimensão que se refere ao comportamento que os instrutores assumem após ter fornecido feedback), direção (dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback) e respetivas categorias, não foram observadas relações estatisticamente significativas entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e a sua auto-perceção relativamente à frequência desses comportamentos.

Quadro 2: Comportamento de feedback observado, média e desvio padrão (%); auto-percepção, média e desvio padrão e relação entre os comportamentos de feedback observados e a auto-percepção dos instrutores experientes de localizada.

Dimensões	Categorias	Comp. Obs. Experientes	Auto-percepção Experientes	Relação Comp. Obs. Auto-percepção	
		M±DP	M±DP	R	p
Objetivo	Avaliativo Positivo	27,3±17,7	2,6±0,7	0,188	0,226
	Avaliativo Negativo	0,5±0,8	1,9±1,1	0,174	0,311
	Prescritivo Positivo	62,1±18,8	3,1±0,7	-0,091	0,594
	Prescritivo Negativo	5,3±4,2	2,0±1,0	<b>0,395*</b>	<b>0,017</b>
	Descritivo Modelo Correto	0,0±0,0	2,7±0,9	0,279	0,095
	Descritivo Erro	0,3±0,6	1,8±0,9	0,277	0,097
	Descritivo Neutro	0,5±0,9	1,4±1,1	0,182	0,281
	Interrogativo	3,6±4,2	1,2±1,0	0,207	0,218
Conteúdo	Nome Exercício	0,1±0,5	2,6±0,9	0,043	0,805
	Respiração	0,4±0,9	2,5±1,0	<b>0,432**</b>	<b>0,008</b>
	Ação Muscular	5,4±8,0	1,8±0,9	-0,164	0,333
	Orientação Espacial	0,2±0,6	2,1±1,0	0,044	0,798
	Ritmo	2,1±1,8	3,4±0,7	0,284	0,088
	Posic. Segm. Corporais	36,2±15,4	2,8±0,9	-0,174	0,302
	Misto	0,9±1,2	2,7±0,7	-0,272	0,103
	Sem Conteúdo	54,4±14,7	0,7±0,8	-0,033	0,850
Retrospectiva	Acumulado	0,3±0,6	1,7±0,9	-0,057	0,736
	Separado	99,6±0,7	2,8±0,7	0,140	0,409
Forma	Auditivo	68,2±16,0	3,7±0,4	-0,014	0,933
	Visual	2,0±2,9	3,1±0,8	0,060	0,727
	Quinestésico	1,6±2,4	1,9±1,0	<b>0,429**</b>	<b>0,008</b>
	Misto Auditivo/ Visual	17,7±10,2	3,3±0,6	-0,232	0,168
	Misto Audit./ Quinest.	10,1±9,0	2,2±1,2	0,196	0,245
	Misto Visual/ Quinest.	0,0±0,1	1,7±1,3	0,080	0,637
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,2±0,9	1,8±1,3	0,071	0,679
Afetividade	Positiva	6,0±8,0	3,2±0,8	<b>0,353*</b>	<b>0,032</b>
	Negativa	0,0±0,0	0,3±0,6	-	-
	Neutra	93,9±8,1	1,0±0,9	0,047	0,784
Exercício	Com Exercício	55,9±23,3	2,8±0,8	0,098	0,563
	Sem Exercício	44,0±23,3	1,7±1,1	<b>0,447**</b>	<b>0,005</b>
Proximidade Instrutor	Próximo	23,3±18,3	2,4±0,9	0,229	0,173
	Afastado	76,6±18,3	2,2±1,0	-0,097	0,567
Orientação Instrutor	Espelho	36,6±28,7	2,5±1,2	<b>0,534**</b>	<b>0,001</b>
	Correspondente	34,0±30,8	1,6±1,3	<b>0,730**</b>	<b>0,000</b>
	Lado	29,3±18,8	1,9±0,9	0,129	0,454
Momento Ocorrência	Concorrente	94,8±5,4	3,0±0,7	0,160	0,343
	Terminal Imediato	4,8±5,3	1,9±1,1	0,183	0,279
	Terminal Retardado	0,3±0,7	0,9±1,1	0,013	0,937
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	29,3±11,9	1,3±1,0	0,148	0,382
	Fb Seguido Observação	43,5±15,3	3,0±0,7	-0,130	0,442
	Fb Seguido Fb	5,9±4,5	1,3±0,9	-0,164	0,331
	Ciclo Feedback	21,1±12,1	2,7±0,8	0,231	0,169
Direção	Individual	41,0±22,6	2,2±1,1	<b>0,459**</b>	<b>0,004</b>
	Grupo	4,0±4,7	2,4±1,2	0,188	0,265
	Classe	54,9±23,0	3,1±0,9	0,311	0,061

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

Na observação do quadro 2 verifica-se existirem relações estatisticamente significativas, entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores experientes e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos, em 8 das 45 categorias de feedback analisadas (todas de sentido positivo).

Essas relações foram verificadas, nas seguintes dimensões e respetivas categorias de feedback:

- Na dimensão objetivo (dimensão que pretende perceber qual a finalidade e propósito do feedback emitido pelos instrutores), constatou-se na categoria prescritivo negativo (emitir feedback informando o(s) praticante(s) como este(s) deve(m) realizar o exercício sob expressão gramatical negativa), a existência de uma relação significativa baixa de sentido positivo ( $R=0,395$ ;  $p=0,017$ );
- Na dimensão conteúdo (dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelos instrutores, estando relacionado com os conteúdos da aula), verificou-se a existência de uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,432$ ;  $p=0,008$ ) na categoria respiração (emitir feedback referindo-se à forma de respirar);
- Na dimensão forma (dimensão que se refere ao canal de comunicação que os instrutores utilizam para emitir feedback), observou-se na categoria quinestésico (emitir feedback sendo este apenas apresentado sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do(s) praticante(s)), uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,429$ ;  $p=0,008$ );
- Na dimensão afetividade (dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade, que é transmitida pelos instrutores aquando da emissão de feedback), verificou-se na categoria afetividade positiva (emitir feedback e simultaneamente rir, sorrir, gracejar ou acarinhar o(s) praticante(s)), uma relação significativa baixa de sentido positivo ( $R=0,353$ ;  $p=0,032$ );
- Na dimensão exercício (dimensão que se refere ao facto de quando os instrutores emitem feedback executam o mesmo exercício que o(s) praticante(s)), constatou-se existir uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,447$ ;  $p=0,005$ ), na categoria sem exercício (emitir feedback e em simultâneo não executar o mesmo exercício do(s) praticante(s));
- Na dimensão orientação do instrutor (dimensão que se refere à posição que os instrutores apresentam em relação ao(s) praticante(s) para quem emitem feedback), verificou-se na categoria espelho (os instrutores emitem feedback, estando de frente para o(s) praticante(s), tendo contacto frontal para quem emitiram feedback), uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,543$ ;  $p=0,001$ ), tendo ainda nesta dimensão se verificado na categoria correspondente



(emitir feedback para um ou mais praticantes, encontrando-se o instrutor de costas para quem emitiu feedback), uma relação significativa alta de sentido positivo ( $R=0,730$ ;  $p=0,000$ );

- Na dimensão direção (dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback), observou-se na categoria individual (emitir feedback dirigido apenas a um praticante da classe), uma relação significativa moderada de sentido positivo ( $R=0,459$ ;  $p=0,004$ );

É de referir ainda, que nas dimensões retrospectiva (dimensão que se refere à quantidade de exercícios, realizado(s) pelo(s) praticante(s) que os instrutores indicam ao emitir feedback), proximidade do instrutor (dimensão que se refere à distância que existe entre o instrutor e o(s) praticante(s) a quem é emitido feedback), momento de ocorrência (dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) praticante(s)), acompanhamento de prática consequente ao feedback (dimensão que se refere ao comportamento que os instrutores assumem após ter fornecido feedback), e respetivas categorias, não foram observadas relações estatisticamente significativas entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores experientes e a sua auto-perceção relativamente à frequência desses comportamentos.

## 5. Discussão

O presente estudo teve como propósito verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e instrutores experientes e a sua auto-percepção, sobre os mesmos, nas sessões de localizada.

Tanto no grupo de instrutores estagiários como no grupo de instrutores experientes foram observadas oito relações estatisticamente significativas, entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados e a auto-percepção dos instrutores relativamente à frequência desses comportamentos, nas quarenta e cinco categorias de feedback analisadas. Importa referir que, no grupo dos instrutores estagiários foi observada uma relação significativa de sentido negativo, na categoria ação muscular, o que quer dizer que, nesta categoria em particular, o aumento da frequência de feedbacks, observados, acerca da ação motora dos exercícios, associa-se a uma auto-percepção de menor frequência de emissão de feedbacks, dos instrutores estagiários. Por sua vez, nos instrutores experientes não foi observada nenhuma relação significativa de sentido negativo. Estes resultados parecem sugerir que existe uma baixa relação entre a frequência do comportamento de feedback observado e a auto-percepção dos instrutores, independentemente da sua experiência profissional. Também num estudo realizado por Simões et al. (2010), estes autores nas vinte e quatro relações que testaram (categorias de feedback analisadas) entre a frequência do comportamento de feedback observado em instrutores de *Body Pump®* e a sua auto-percepção acerca desse mesmo comportamento, concluíram que apenas se verificou existir uma relação positiva significativa (dimensão afetividade, categoria negativa) entre os comportamentos observados e a auto-percepção dos instrutores. Estes dados levaram os autores a crer que existe um desfasamento entre aquilo que é observado e aquilo que os instrutores percebem acerca dos seus comportamentos de feedback.

Os resultados obtidos no presente estudo, vão também ao encontro dos dados obtidos num estudo realizado por Costa (2000), embora no contexto do treino, com oito treinadores de judo, cujo objetivo foi verificar se existiam relações entre o comportamento pedagógico observado e auto-percepção dos treinadores. Este autor utilizou como instrumentos uma adaptação do Sistema de Observação do Comportamento do Treinador e do Atleta (SOTA) de Rodrigues, Rosado, Sarmiento, Ferreira e Veiga (1992), e um questionário constituído por questões que correspondiam ao referido sistema de observação. Este autor verificou, apenas a existência de uma relação significativa, sentido negativo, na categoria correção, entre o comportamento observado e a auto-percepção dos treinadores, concluindo que existe uma baixa relação entre o comportamento observado e a auto-percepção dos treinadores.

Num estudo realizado por Franco et al. (in press) no contexto do fitness, com sessenta e dois instrutores de localizada, estes autores foram verificar a relação entre o comportamento pedagógico observado e a auto-percepção dos instrutores. Para observação dos comportamentos realizados pelos instrutores, foi utilizado um sistema de observação, denominado Sistema de Observação do Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness (SOCIF) de Franco, Rodrigues e Balcells (2008). Por sua vez, para medir a auto-percepção dos instrutores acerca dos comportamentos realizados foi utilizado, um questionário denominado, Questionário do Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness de Franco et al. (2008), existindo um paralelismo entre as questões do questionário e as categorias do referido sistema de observação. Estes autores verificaram existir relação significativa, entre o comportamento observado e a auto-percepção dos instrutores, em vinte e dois dos trinta e três comportamentos pedagógicos analisados. No entanto, note-se que a intensidade da associação destas relações foram, muito baixas (13), baixas (8) e apenas uma moderada. Estes autores verificaram nos comportamentos de feedback, correção, avaliação positiva e avaliação negativa a existência de relações significativas entre o comportamento observado e a auto-percepção dos instrutores.

No presente estudo, verificou-se a existência de relações estatisticamente significativas nas categorias de feedback respiração (dimensão conteúdo) e correspondente (dimensão orientação do instrutor) coincidentemente em ambos os grupos de instrutores. Nas outras seis relações, embora de associação baixa ou moderada, os instrutores estagiários revelaram ter alguma noção da frequência de comportamento de feedback nas categorias: descritivo do erro (dimensão objetivo), ação muscular (dimensão conteúdo), misto auditivo quinestésico (dimensão forma), próximo, afastado (dimensão proximidade do instrutor), lado (dimensão orientação do instrutor). Por sua vez, embora a associação das relações também tenha sido baixa, moderada e uma alta, os instrutores experientes revelaram ter alguma noção da frequência de comportamento de feedback nas categorias: prescritivo negativo (dimensão objetivo), quinestésico (dimensão forma), afetividade positiva (dimensão afetividade), sem exercício (dimensão exercício), espelho (dimensão orientação do instrutor) e individual (dimensão direção).

Os dados da presente investigação parecem sugerir que, independentemente da experiência profissional, os instrutores parecem ter mais noção dos comportamentos de feedback que envolvam a necessidade de movimentação por parte destes e que incluam referências espaciais. Talvez, a realização de movimento e as referências espaciais que adotam quando emitem feedback sejam aspetos que mais facilmente fiquem retidos na memória dos instrutores e daí quando questionados, estes

demonstrem ter mais noção dos comportamentos de feedback que envolvam estes referenciais.

Chelladurai (1990) refere que vários são os estudos efetuados no contexto da liderança no desporto, que concluíram a não existência de relação entre o comportamento observado e auto-perceção dos treinadores.

Através dos resultados do presente estudo, parece que, independentemente da sua experiência profissional, os dois grupos de instrutores (estagiários e experientes) demonstraram existir algum desfasamento entre a frequência com que emitem os vários tipos de feedback, durante as sessões de localizada, e a sua auto-perceção em relação à frequência desses mesmos comportamentos, na maioria das categorias de feedback analisadas.

Gerry e De Marco (2008) afirmam que pelo facto de os treinadores terem muitas responsabilidades na sua intervenção, esta questão pode levar a que estes não tenham muito tempo para se focar na sua instrução e daí a sua auto-perceção acerca dos comportamentos que realizam não ser a mais eficiente. Possivelmente se questionados, talvez os instrutores, da presente investigação, demonstrassem ter noção dos vários exercícios que prescreveram nas sessões de localizada, do número de repetições que efetuaram, da sequência de apresentação dos vários exercícios e eventualmente até da forma como demonstraram e informaram os praticantes acerca dos vários exercícios. Eventualmente o comportamento de feedback poderá ser algo que os instrutores não se debruçam quando planeiam as suas sessões de localizada. Alguma espontaneidade pode ser colocada no comportamento de feedback dos instrutores, uma vez que este comportamento está muito dependente da prestação dos praticantes na sessão, onde o instrutor reage em função do que está a acontecer no momento. Sequeira e Rodrigues (2004) ao verificarem se existia relação entre as decisões pré-interativas ao nível do comportamento de feedback e os comportamentos interativos dos treinadores de andebol, encontraram apenas uma relação entre as decisões pré-interativas e o comportamento interativo dos treinadores. Estes autores recomendam inclusive que o estudo sobre o pensamento do treinador e a sua confrontação com aquilo que se passa no treino deva ser motivo de reflexão.

De Marco et al. (1997), considerando a importância da autoscopia, sugerem que os treinadores realizem autoanálises acerca da sua intervenção pedagógica ao longo da sua carreira, para otimizar assim a sua intervenção. Durante a sua formação académica, os instrutores pertencentes à amostra do presente estudo, foram estimulados a realizarem frequentemente autoscopias sobre a sua intervenção. No entanto, considerando o conjunto de responsabilidades e tarefas que lhes são exigidas, durante o desenvolvimento da sua carreira e intervenção no mercado de trabalho, esta poderá não ser uma prática comum e frequente, ficando assim para

segundo plano. Talvez esta questão também possa justificar o baixo número de relações encontradas entre a frequência de comportamento de feedback observado e a auto-percepção dos instrutores estagiários e experientes nas sessões de localizada. Num estudo realizado por De Marco et al. (1997), com treinadores de beisebol, estes autores foram verificar a auto-percepção dos treinadores acerca dos seus comportamentos de feedback, utilizando para tal um sistema de observação denominado “*Self-Assessment Feedback Instrument (SAFI)*” para observação dos comportamentos dos treinadores e um questionário denominado “*Coach’s Performance Questionnaire*” (CPQ), para analisar a auto-percepção do treinador sobre os seus comportamentos. Estes autores concluíram existir relação entre os comportamentos de feedback e auto-percepção dos treinadores em seis das onze categorias analisadas. Seguidamente estes autores aplicaram junto dos treinadores um plano de intervenção e formação, com o intuito de melhorar as suas capacidades de autoanálise, com relação aos seus comportamentos. Depois desta fase terminada os autores concluíram que os treinadores melhoraram a percepção acerca dos seus comportamentos. Também Franco et al. (in press) sugerem que os instrutores integrem um programa de formação profissional, que os auxilie a promover a reflexão sobre a sua intervenção pedagógica, melhorando desta forma a sua atuação junto dos praticantes.

À semelhança das recomendações sugeridas por Franco et al. (in press) e De Marco et al. (1997), também no presente estudo, importa referir e salientar a importância dos instrutores, independentemente da sua experiência profissional, realizarem periodicamente uma autoanálise acerca dos seus comportamentos de feedback, para que desta forma, possam ter uma melhor noção dos comportamentos que realizam, tentando assim otimizar a sua intervenção. Este facto torna-se particularmente importante, considerando que uma melhor atuação pedagógica por parte dos instrutores pode contribuir para o aumento dos níveis de satisfação dos praticantes (DoYoung, Hyungil, Teck, & CheeKeng, 2010).

## 6. Conclusões

Considerando que, este estudo teve como objetivo verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e nos instrutores experientes e a sua auto-percepção, sobre a frequência desses comportamentos, nas sessões de localizada, algumas são as conclusões que se retiram.

Concluiu-se que das quarenta e cinco relações testadas (categorias de feedback analisadas) verificaram-se oito relações estatisticamente significativas, tanto no grupo dos instrutores estagiários como no grupo de instrutores experientes, sendo que no grupo dos instrutores estagiários, foi observada um relação significativa de sentido negativo, na categoria ação muscular (dimensão conteúdo), tendo todas as outras relações sido de sentido positivo.

Concluiu-se que para o grupo de instrutores estagiários, foi nas categorias de feedback descritivo do erro, respiração, ação muscular, misto auditivo-quinestésico, próximo, afastado, correspondente e de lado, que se verificou a existência de relação entre a frequência de comportamento de feedback observado e, a sua auto-percepção; sendo a intensidade de associação dessas relações baixas e moderadas.

Por sua vez, concluiu-se que para o grupo de instrutores experientes, foi nas categorias de feedback prescritivo negativo, respiração, quinestésico, afetividade positiva, sem exercício, espelho, correspondente e individual, que se verificou a existência de relação entre a frequência de comportamento de feedback observado e, a sua auto-percepção; sendo a intensidade de associação dessas relações baixas, moderadas e uma alta. Estes resultados parecem sugerir que os instrutores, independentemente da sua experiência profissional, aparentam ter mais noção dos comportamentos de feedback que envolvem a realização de movimento por parte destes e, que incluam referências espaciais. Quando os instrutores emitem feedback, talvez estes aspetos fiquem mais presentes na sua consciência e daí estes terem mais noção destes tipos de comportamento de feedback, que realizam nas sessões de localizada.

Considerando as relações encontradas, entre a frequência dos comportamentos de feedback observados, em cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes) e a sua auto-percepção relativamente à frequência desses comportamentos, independentemente da experiência profissional, estes dados levam a crer que existe um desfasamento entre aquilo que é observado e aquilo que os instrutores percebem acerca da frequência dos seus comportamentos de feedback.

## 7. Recomendações

Tendo em conta os resultados da presente investigação, algumas são as recomendações de aplicação prática que se apresentam, nomeadamente:

- Considerando as relações encontradas, entre a frequência dos comportamentos de feedback observados, em cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes) e a sua auto-perceção relativamente à frequência desses comportamentos, recomenda-se que os instrutores, independentemente da sua experiência profissional, realizem de forma periódica, ao longo da sua carreira, autoanálises acerca da sua intervenção pedagógica para melhorar e otimizar assim a sua intervenção;
- Sugere-se que o comportamento de feedback, se constitua também como um cuidado a ter, aquando do planeamento das sessões de localizada, que seja contemplado e refletido, para que desta forma os instrutores possam de forma mais eficiente ter noção dos comportamentos que realizam nas sessões e assim otimizem a sua intervenção, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos seus praticantes;
- Considera-se igualmente importante que os diretores técnicos de entidades ligadas ao contexto do fitness, se debrucem sobre esta questão e nos seus planos de atuação, implementem estratégias, sessões de preparação e reflexão, planos de formação, que permitam aos seus instrutores melhorarem e otimizarem os seus comportamentos durante as sessões;
- Sugere-se gravação/filmagem das sessões dos instrutores e consequente codificação dos comportamentos com recurso à utilização de sistemas de observação, desenvolvidos e validados para o efeito, bem como a aplicação de questionários e entrevistas aos instrutores, para verificar se o comportamento que realizam e a sua auto-perceção vai no mesmo sentido.

Torna-se também importante que mais estudos desta natureza sejam realizados, não só na atividade de localizada, como em outras atividades do âmbito da área do fitness.

## 8. Referências bibliográficas

- Aaberg, E. (2007). *Resistance Training Instruction - Advanced teaching principles and techniques for 65 exercises. Second Edition*. Texas, EUA: Human Kinetics.
- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., & Collins, D. (2006). The coaching schematic: validation through expert coaches consensus. *Journal of Sport Sciences*, 24(6), 549-564.
- Alves, R., & Rodrigues, J. (2004). Análise das Expectativas e do Comportamento do Treinador em Competição: Estudo Comparativo do Treinador de Jovens em Andebol, em Função da Experiência, do Sucesso na Competição e do Escalão Etário dos Atletas. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de estudo no contexto escolar e desportivo*. (pp. 311-335). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Barquín, R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.
- Benavente, A., & López, M. (2006). Procedimientos Para Detectar y Medir El Sesgo Entre Observadores. *Anales de Psicología - Redalyc*, 22 (001), 161-167.
- Berliner, D. (1994). Teacher Expertise. In A. P. J. B. (Eds.) (Ed.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 73-79). London: Routledge.
- Berliner, D. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. doi: 10.1177/0270467604265535.
- Botelho, S., Mesquita, I., & Moreno, P. (2005). A intervenção verbal do treinador de voleibol na competição. Estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 174-183.
- Bray, S. R., Millen, J. A., Eidsness, J., & Leuzinger, C. (2005). The Effects of Leadership Style and Exercise Program Choreography on Enjoyment and Intentions to Exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 415-425.
- Brewer, B., & Jones, R. L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: the case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Burden, R. (1990). Teacher development. In R. O. Houstow (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 311-327). New York: Macmillan.
- Carreiro da Costa, F. (1998). *O Sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada. Lisboa.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: a sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167.
- Castañer, M., Miguel, C., & Anguera, M. T. (2009). SOCOP-Coach. An instrument to observe coach's paraverbal communication in to match competitions situations. *REDAF- Revista de Desporto e Actividade Física*, 2(2), 1-10.
- Chelladurai, P. (1984). Leadership in sports. In J. Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*. Champaign: Human Kinetics.



- Chelladurai, P. (1990). Leadership in Sport: A Review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Costa, L. (2000). *A Modificação de Comportamentos no Treinador como Determinante nas Expectativas de Continuidade dos Jovens Atletas de Judo*. Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada.
- Costa, M. (2000). *Ginástica Localizada* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Côté, J., & Sedgwick, W. (2003). Effective Behaviors of Expert Rowing Coaches: A Qualitative Investigation of Canadian Athletes and Coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62-77.
- Cunha, F. (2003). Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 9 (66).
- Cunha, G., Mesquita, I., Rosado, A., Sousa, T., & Pereira, P. (2010). Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação. *Motriz. Revista de Educação Física*, 16(4), 931-941. doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p931>
- De Marco, G. M., Mancini, V., & Wuest, D. A. (1997). Reflections on change: a qualitative and quantitative analysis of a baseball coach's behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20, 135-163.
- DoYoung, P., Hyungil, K., Teck, K., & CheeKeng, W. (2010). Perceived Coaching Leadership of Youth Athletes in Singapore. *Journal of Sport Behaviour* 33(1), 25-41.
- Faucher, C. (2011). Development of professional expertise in optometry. *Optometry - Journal of the American Optometric Association*, 82(4), 218-223.
- Franco, S., & Campos, F. (2005). *Caracterização do Feedback Pedagógico. Estudo Comparativo entre Professores de Ginástica Localizada diferenciados pela Formação Académica*. Paper presented at the Congresso de Psicologia do Desporto, Lisboa e Rio Maior.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Balcells, M. (2008). Comportamento pedagógico dos instrutores das aulas de grupo de fitness de localizada. *Fitness & Performance Journal*, 7 (4), 251-263.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Castañer, M. (2012). The behaviour of fitness instructors and the preferences and satisfaction levels of users. In O. Camerino, M. Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Routledge Research in Sport and Exercise Science. Mixed Methods Research in the Movement Sciences - Case studies in sport, physical education and dance*. Oxon: Routledge.
- Franco, S., Rodrigues, J., Simões, V., Anguera, M. T., & Castañer, M. (in press). Conducta de los instructores de Fitness: Triangulación entre la percepción de los practicantes, autopercepción de los instructores y conducta observada. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Franco, S., & Santos, R. (1999). *A Essência da ginástica aeróbica*. Rio Maior: Edições Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Gerry, J. G., & De Marco, J. (2008). Self-Assessment and Modification of a Division I Strength and Conditioning Coach's Instructional Behavior. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(4), 228-1235.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumond, S., & Larocque, L. (1999). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice

hockey coaches. *Sociology of Sport Online*, 2 (n. 2), (<http://physhed.otago.ac.nz/sosol/v2i2/v2i2a2.htm> ).

- Gusthart, J., Kelly, I., & Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 196-210.
- Harris, D. & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sport Medicine – Ethical standards in sport and exercise science research. *International Journal of Sport Medicine*, 30 (10), 701-702.
- Karageorghis, I., & Deeth, P. (2002). Effects of motivational and oudeterous asynchrouous music on perceptions of flow. *Journal of Sport Sciences*, 20(1), 66-67.
- Knop, P. D. (2004). Quality Management in Sports Clubs. *Sport Management Review*, 7(1), 57-77.
- Losada, J., & Arnau, J. (2000). Fiabilidad entre observadores con datos categóricos mediante el Anova. *Psicothema*, 12 (2), 335-339.
- Marôco (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.<sup>a</sup> Edição. Pero Pinheiro. Edições Report Number.
- Mars, H. (1989). Observer reliability: issues and procedures. Champaign. In D. Darst, Z. B. & V. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction* (pp. 53-80). Illinois: Human Kinetics.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 23 (1), 25-38.
- Moreira, M., & Januário, C. (2004). Análise das decisões pré-interactivas e interactivas em professores "expert" e principiantes relativamente à dimensão instrução. In P. Sarmiento & V. Ferreira (Eds.), *Formação desportiva. Perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo* (pp. 91-110). Cruz Quebrada. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Nascimento, J. (1999). Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 5-21.
- Papadimitriou, A., & Karteroliotis, K. (2000). The service quality expectations in private sport and fitness centers: A reexamination of the factor structure. *Sport Marketing Quarterly*, 9 (3), 157-164.
- Perea, A., Alday, L., & Castellano, J. (Eds.). (2005). *Match Vision Studio*. España.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Prudente, J., Garganta, J., & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (nº 3), 49-65.
- Reed, J., & Bertelsen, S. (2003). The relationship between the perceptions of students and instructors of the importance of their objectives in physical education activity classes. *Physical Educator*, 60(9).

- Reicheld, F., & Sasser, E. (1990). Zero defections: Quality comes to services. *Harvard Business Review*, 68(5), 105-111.
- Rinne, M., & Toropainen, E. (1998). How to lead a group - practical principles and experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, 69-76.
- Rodrigues, J. (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de voleibol*. Cruz Quebrada. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, J., Rosado, A., Sarmiento, P., Ferreira, V., & Veiga, A. L. (1992). O Sistema de Observação do Comportamento do Treinador e do Atleta (SOTA). Estudo Ilustrativo em Natação e Voleibol. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 1*. (pp. 25-33). Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). *Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas*. Lisboa: Serviço de Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.
- Santos, F., & Rodrigues, J. (2012). A Comunicação do Teinador de Jovens e Seniores de Futebol em Competição. In S. C. d. P. d. Desporto (Ed.), *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Schempp, P. (2005). Pedagogical Expertise in Sport Pedagogy. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport*. (pp. 105-113). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Simões, V., Alves, S., Rodrigues, J., Campos, F., & Franco, S. (2010). *Feedback pedagógico dos instrutores de Body Pump. Relação entre comportamento observado e auto-percepção dos instrutores*. Paper presented at the 1º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. Tomar.
- Szabo, A., & Griffiths, L. (2003). Evaluation of the motivational quality of music played during exercise at two fitness centres using the brunel music rating inventory. *Journal of Sport Sciences*, 21(4), 360.
- Tenenbaum, G., Lidor, R., Lidor, R., Morrow, K., Tonnel, S., & Gershgoren, A. (2004). The effect of music type on running perseverance and coping with effort sensations. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 89-109.
- Virtuoso, L., & Rosado, A. (2004). Observação e Reacção à Prestação Motora: Comparação entre Especialistas e Não Especialistas em Voleibol no Diagnóstico de Erros Técnicos e na Prescrição Pedagógica. In V. Ferreira & P.

Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva, Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Cruz Quebrada: FMH Serviços de Edições.

Woo, B., & Chelladurai, P. (2012). Dynamics of Perceived Support and Work Attitudes: The Case of Fitness Club Employees. *Human Resource Management Research* 2(1), 6-18. doi: 10.5923/j.hrmr.2012020.02

**Capítulo II.V – ESTUDO 5 – O feedback dos instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes: relação entre comportamento observado e preferências**

---

***STUDY 5 – The feedback behavior of group resistance training instructors with different levels of professional experience and participants’ preferences: relationship between observed behavior and preferences***

---

## RESUMO

O presente estudo pretendeu caracterizar as preferências dos praticantes, no que diz respeito à frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores, nas sessões de localizada, bem como analisar a relação entre a frequência dos comportamentos de feedback observados, em instrutores estagiários e experientes, e a preferência dos praticantes, relativamente à frequência desses comportamentos. A amostra foi constituída por 35 instrutores estagiários e 37 instrutores experientes e por 510 sujeitos, praticantes de localizada. Foi utilizado o Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (SOFIF-AG), constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, que permitiu codificar os comportamentos de feedback dos instrutores, nas 72 sessões de localizada observadas, bem como o questionário denominado, Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (QUEFIF-AG), na versão preferências dos praticantes. O questionário era constituído por 45 questões, sendo que cada questão correspondia a um tipo de comportamento de feedback do SOFIF-AG.

Os resultados mostraram quais os tipos de comportamento mais e menos preferidos, dos praticantes. Quando relacionada a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes, verificou-se, no grupo dos estagiários, a existência de 4 relações estatisticamente significativas, de sentido positivo, nas 45 categorias de feedback analisadas. Por sua vez, no grupo dos instrutores experientes, foram verificadas 9 relações estatisticamente significativas, de sentido positivo e 1 relação significativa de sentido negativo.

**Palavras-chave:** Exercício; feedback; experiência profissional; preferências.

## **ABSTRACT**

The aims of the present study consisted in characterize the participants preferences about instructors' feedback behavior in group resistance training classes, and examine the relation between the frequency of observed feedback behaviors, in trainees instructors and experienced instructors, and participants' preferences. The sample was composed by 35 trainees instructors, 37 experienced instructors and 510 participants of group resistance training classes. An observation system (SOFIF-AG), with 11 dimensions and 45 categories, was used, which allowed to codify the instructors' feedback behavior, from the 72 group resistance training classes that were observed.

An instructors' feedback behaviors questionnaire (QUEFIF-AG) was used, in participants preferences version. The questionnaire has 45 questions and each question corresponded to a feedback behavior of SOFIF-AG.

The results showed which were the feedback types most and least preferred by the participants.

Relations (45) between observed feedback behaviors, in trainees and experienced instructors, and participants' preferences were tested. In trainees instructors, it was verified there were statistically significant relations in 4 types of feedback behavior (all positive). In experienced instructors, it was verified statistically significant relations in 10 types of feedback behavior (9 positive and 1 negative).

**Key-words:** Exercise; feedback; professional experience; participants' preferences.

## 1. Introdução

O desenvolvimento do desporto pressupõe dois objetivos fundamentais, por um lado o aumento do número de praticantes ativos e, por outro, que esses praticantes adquiram a mais elevada qualidade de performance desportiva (Green, 2005). Como tal os instrutores, no contexto das atividades de fitness, são intervenientes diretos nesse processo, devendo ser considerados como um dos atributos muito importantes para o aumento de um serviço de qualidade de uma organização (Murray & Howat, 2002; Papadimitriou & Karteroliotis, 2000). Devem os instrutores adotar determinados tipos de comportamentos, nas sessões, que vão ao encontro do pretendido pelos praticantes, realizando comportamentos e estratégias que promovam a aprendizagem motivação e satisfação dos praticantes de atividades de fitness (Franco, Rodrigues & Castañer, 2012; Franco & Simões, 2006).

Também Sarmento (2004) afirma, embora no contexto do treino, que o treinador é um dos principais responsáveis e condutor do processo desportivo, exercendo uma influência muito direta sobre os seus atletas. Como refere Rodrigues (1990), quando se pensa no processo de treino é comum relacioná-lo com a metodologia, planeamento, preparação técnica, tática, ficando muitas vezes para segundo plano a eficácia pedagógica da relação treinador-atleta, isto é, o modo como o treinador consegue comunicar com o atleta e em que medida essa comunicação contribui para o êxito desportivo. O comportamento dos treinadores é uma variável que provavelmente terá um forte impacto no desenvolvimento dos atletas, e como tal deve ser objeto de estudo (Côté & Sedgwick, 2003). Cada vez mais, é exigido ao líder, um conhecimento profundo acerca dos processos de intervenção pedagógica, onde, saber comunicar (Culver & Trudel, 2000) e saber como atuar pedagogicamente (Mesquita, Rosa, Rosado, & Moreno, 2005) são questões que se podem constituir como um fator de êxito.

Num estudo realizado por Bodet (2006), com 184 praticantes de fitness, este autor concluiu que o comportamento dos instrutores é a variável que mais contribui para a satisfação dos praticantes inquiridos. No contexto do treino, Brito (2007) afirma que uma das principais razões de abandono de um clube, por parte dos atletas, prende-se essencialmente com o comportamento dos treinadores.

Para reduzir a taxa de abandono na prática de atividade física, Molinero, Salguero, Tabernero, Tuero e Márquez (2005) sugerem um conjunto de indicações, que os técnicos responsáveis pela orientação de atividades físicas devem realizar, entre essas indicações destaca-se a emissão de feedback. O feedback assume várias funções, nomeadamente as de reforço e informação, devendo criar motivação no praticante e fornecer a este, a possibilidade de compreender a sua execução



(Sarmiento, 2004). O feedback, também considerado informação de retorno, por este autor, participa no ajustamento dos comportamentos dos praticantes e na construção da aprendizagem dos praticantes pelo seu poder de informar os mesmos, na compreensão da situação motora. O feedback funciona ainda como regulador da ação motora, podendo também transportar características de reforço no final da ação, sendo estas de sanção ou recompensa. O feedback é considerado uma variável fundamental para que ocorra aprendizagem (Boyce, 1991; Gusthart, Kelly, & Rink, 1997).

A arte de saber comunicar, segundo Sequeira e Rodrigues (2004), poderá de forma positiva ou negativa, influenciar a prestação de um atleta, sendo o feedback um dos instrumentos que o treinador utiliza para comunicar com os seus atletas. Através do feedback, o atleta tem possibilidades de melhorar a sua prestação. Num estudo realizado por Koka e Hein (2003), estes autores concluíram que o comportamento de feedback dos professores de educação física estava diretamente relacionado com a motivação intrínseca dos alunos. Estes autores sugerem aos professores utilizar o feedback, como forma de proporcionar aos seus alunos um envolvimento de aprendizagem mais estimulante. Também Chin (2005), num estudo que efetuou, concluiu que a maioria dos alunos de educação física entrevistados, referiram o feedback emitido pelo professor, como útil e importante, porque os ajudava a corrigir determinados aspetos durante a prática motora.

Um instrutor assume extrema importância nas aulas de grupo, este deve ser dinâmico e utilizar estratégias de intervenção que facilitem a mudança adequada de comportamentos dos seus praticantes. O instrutor pode utilizar diferentes estilos de instrução, em função das necessidades dos seus praticantes, sendo que os instrutores mais experientes têm mais competência para o fazer (Rinne & Toropainen, 1998).

Rosado (2000), num estudo realizado, concluiu que quando um executante tinha dificuldades ao nível da prestação motora, são os professores mais experientes que mais alternativas apresentam ao executante para solucionar o problema. Os alunos de professores *experts* aprendem mais, devido à competência destes professores ao nível da comunicação (Schempp, 2005).

O treinador com boa formação e experiência distingue-se do treinador principiante pelas recomendações antecipadas e rigorosas que realiza em relação ao comportamento dos seus atletas. Por sua vez o treinador principiante fixa-se mais no resultado da ação, do que na própria ação, perdendo desta forma aspetos importantes da execução que irão influenciar o sucesso desportivo (Sarmiento, 2004). A experiência profissional poderá, assim, ter alguma influência no comportamento dos instrutores.

Potrac, Brewer, Jones, Armour e Hoff (2000) entendem que para determinado líder obter sucesso na sua atuação, é fundamental que tenha conhecimento acerca dos comportamentos desejados pelos indivíduos do grupo que lidera. Conhecer as suas opiniões e preferências poderá ser uma das ferramentas a utilizar, para atingir o êxito ao nível da intervenção pedagógica.

Segundo Francis e Seibert (2000), para se ser um instrutor efetivo na intervenção, torna-se fundamental que este monitorize regularmente os progressos obtidos, em relação aos objetivos pretendidos pelos praticantes, bem como, deve o instrutor conhecer muito bem as necessidades e preferências dos seus praticantes, adequando desta forma a sua intervenção, em função dessas mesmas necessidades e preferências. Como referem Cruz e Gomes (1996) e Dosil (2004), uma das ideias que se pode retirar do modelo multidimensional de liderança no desporto é que quanto maior for o grau de congruência entre o que é requerido ao líder e o realizado, maior a probabilidade de ser criado um ambiente favorável à concretização dos objetivos, bem como, à satisfação de todos os membros do grupo.

Knop, Hoecke e Bosscher (2004), referem que para se oferecer um serviço de qualidade, as organizações devem colocar a sua atenção nos clientes. Estes autores afirmam inclusive que a satisfação do cliente pode ser descrita como um dos principais indicadores da qualidade de um serviço.

Um cliente consumidor de serviços relacionados com as atividades de fitness tem particularidades que é preciso conhecer (Neto, 2006). No âmbito dos ginásios, verifica-se que o encontro entre a oferta e a procura se traduz numa panóplia de atividades que concorrem principalmente para a satisfação dos clientes, que expressam comportamentos de consumo próprios. Nesta lógica, segundo Correia (2006), explicar, prever e compreender os comportamentos dos clientes é condição necessária para almejar o sucesso. Estes autores referem inclusive que pela concorrência e competitividade na oferta de serviços, os responsáveis dos ginásios devem situar a sua atenção no cliente. No entanto o que parece simples, muitas vezes não o é, pois conhecer e agradar ao cliente é um desafio constante (Neto, 2006). Segundo Rodrigues e Dávila (2006), a qualidade de um serviço está também diretamente relacionada com a influência que os recursos humanos têm quando estão em contato com os clientes, sendo que o instrutor e a forma como este se comporta assume, assim, particular importância.

Fernandéz, Carrión e Ruíz (2012), num estudo realizado com 7000 clientes de atividades de ginásio, concluíram que os recursos humanos foram a variável mais apontada pelos participantes da amostra, como indicador de qualidade de um ginásio e que esta variável estava diretamente relacionada com a satisfação dos praticantes, sendo que satisfação global de um serviço, está diretamente relacionada com a

lealdade dos praticantes (Pedragosa & Correia, 2009). Murcia, Gimeno, Silva e Conte (2009) indicam a importância dos instrutores, como transmissores de valores e atitudes, tendo portanto responsabilidades, numa parte significativa do comportamento do praticante. Estes autores afirmam, inclusive, que os profissionais responsáveis pela prática de atividade física no contexto do fitness, devem ter em conta a opinião e preferências dos praticantes para fomentar a autonomia e aumentar a motivação intrínseca destes.

Chin (2005) refere que uma importante área de investigação prende-se com as interpretações dos alunos face ao feedback dos professores. O estudo do feedback, juntamente com as necessidades dos praticantes, deve-se constituir como uma preocupação de pesquisa. Torna-se pertinente realizar estudos que por um lado centrem a sua atenção no comportamento dos professores e por outro, no comportamento dos alunos, tentando perceber a relação entre eles (Gusthart et al., 1997).

Assim, considerando a importância que o comportamento pedagógico do instrutor, pode assumir na satisfação e consequente manutenção dos praticantes na prática e, considerando que a experiência do instrutor pode ser uma variável diferenciadora neste processo, tendendo os instrutores mais experientes a irem ao encontro das preferências dos praticantes, pretende-se com o presente estudo, por um lado, perceber quais os tipos de feedback referidos como mais e menos preferidos pelos praticantes de localizada, e por outro, perceber se a frequência do comportamento de feedback observado em instrutores estagiários e instrutores experientes na atividade de localizada e as preferências dos seus praticantes acerca da frequência desses comportamentos, seguem a mesma direção.

### **1.1 Breve caracterização da atividade de localizada**

A localizada é uma atividade de fitness onde o indivíduo repete séries de exercícios que utilizam a sobrecarga do próprio corpo e/ou de pesos livres (ex.: halteres, barras e caneleiras) para desenvolver a força e resistência muscular (Costa, 2000), podendo ainda serem utilizados elásticos ou outros materiais como forma de sobrecarga. De uma forma geral pode-se considerar a localizada como uma atividade que utiliza exercícios específicos localizados, onde o desenvolvimento desses mesmos exercícios deve ser baseado não só na estrutura do corpo humano como também nas suas funções (Aaberg, 2007). Note-se que nas atividades de grupo, quase sempre, os exercícios realizados são acompanhados com música, o que permite motivar os praticantes (Karageorghis & Deeth, 2002; Szabo & Griffiths, 2003; Tenenbaum et al., 2004), permite interpretar a música com os exercícios, marcar o ritmo de execução

dos exercícios e ainda ter um maior controlo sobre o número de repetições realizadas ou o tempo no exercício (Franco & Santos, 1999). Os exercícios podem ser realizados em diversas velocidades de execução, bem como diversas posições do corpo (ex. em pé, em quatro apoios, deitado em decúbito ventral ou decúbito dorsal).

Para lecionar uma sessão de localizada o instrutor deve seguir uma estrutura previamente definida. De referir que no entanto, a mesma poderá sofrer ligeiras alterações com o desenrolar da sessão (Costa, 2000). Normalmente essa estrutura assenta nas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, relaxamento/alongamentos.

## 2. Objetivos

Os processos inerentes à relação estabelecida entre o instrutor e os praticantes poderão ser fundamentais no processo de aprendizagem, devido à influência que têm nos afetos, cognições e comportamentos dos intervenientes.

Rosado (1997) afirma que deve ser estudado no comportamento de feedback a diferença entre a prestação desejada e a efetivamente realizada, não centrando apenas as investigações no professor, mas colocando naquilo que é a relação pedagógica professor – aluno também as opiniões destes últimos. Quando os comportamentos pedagógicos de um líder vão ao encontro das preferências dos indivíduos do grupo que lidera, este é considerado como mais efetivo na sua intervenção (Potrac et al., 2000). Desta forma, é importante que exista uma interação caracterizada por um alto grau de concordância entre o feedback emitido pelo instrutor e aquele que é referido como preferido pelo praticante.

Considerando que a experiência profissional pode influenciar a atuação pedagógica (Alves & Rodrigues, 2004; Moreira & Januário, 2004; Piéron, 1999; Rosado, 2000) dos indivíduos que lideram grupos, considerando a necessidade de se perceber quais as preferências dos praticantes ao nível da frequência do comportamento de feedback, bem como, perceber qual a relação existente entre os comportamentos de feedback preferidos dos praticantes e os comportamentos de feedback realizados pelos instrutores estagiários e os instrutores experientes, nas sessões de localizada, foram, no presente estudo, colocados os seguintes objetivos:

- Caracterizar as preferências dos praticantes dos instrutores estagiários e dos instrutores experientes, no que diz respeito à frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores, nas sessões de localizada;
- Verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e as preferências dos seus praticantes, nas sessões de localizada;
- Verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores experientes e as preferências dos seus praticantes, nas sessões de localizada.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por um total de 72 instrutores de localizada e 510 praticantes da referida atividade.

Relativamente aos instrutores, estes possuíam diferentes níveis de experiência profissional, sendo divididos em dois grupos. Um grupo constituído por 35 instrutores estagiários, com formação em Desporto na área da Condição Física. Estes instrutores eram do género masculino ( $n=12$ ; 34,3%) e do género feminino ( $n=23$ ; 65,7%) com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos ( $M\pm DP= 22,5\pm 2,9$ ), tendo experiência como instrutores de fitness no mínimo de 5 meses e máximo de 9 meses ( $M\pm DP= 0,6\pm 0,1$ anos) e tendo experiência como instrutores de localizada no mínimo de 2 meses e máximo de 11 meses ( $M\pm DP= 0,5\pm 0,1$  anos).

O outro grupo foi constituído por 37 instrutores licenciados em Desporto na área da Condição Física. Estes instrutores eram do género masculino ( $n=18$ ; 48,6%) e do género feminino ( $n=19$ ; 51,4%) com idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos ( $M\pm DP= 30,3\pm 4,2$ ), tendo experiência como instrutores de fitness no mínimo de 5 anos e máximo de 14 anos ( $M\pm DP= 7,6\pm 2,2$ ) e experiência como instrutores de localizada no mínimo de 5 anos e máximo de 14 anos ( $M\pm DP= 7,2\pm 2,1$ ).

Foi utilizada uma sessão de localizada de cada um dos 72 instrutores, de vários ginásios de Portugal. Todas as sessões foram constituídas pelas seguintes fases: aquecimento, fase fundamental, alongamento/relaxamento.

Por sua vez, no que diz respeito aos praticantes, como já foi referido, a amostra foi constituída por 510 sujeitos, que participavam nas sessões de localizada observadas, dos instrutores estagiários e dos instrutores experientes e que aceitaram responder ao questionário. Estes praticantes eram do género feminino ( $n=462$ ; 92,8%) e do género masculino ( $n=36$ ; 7,2%), com idades compreendidas entre os 17 e os 72 anos ( $M\pm DP= 36,6\pm 11,5$ ), tendo experiência como praticantes de desporto no mínimo de 1 mês e máximo de 67 anos ( $M\pm DP= 6,0\pm 8,4$  anos) e tendo experiência como praticantes de localizada no mínimo de 1 mês e máximo de 30 anos ( $M\pm DP= 3,1\pm 5,3$  anos).

Importa ainda referir que dos 510 sujeitos pertencentes à amostra, 214 eram praticantes de localizada dos instrutores estagiários e 296 eram praticantes de localizada dos instrutores experientes.

A recolha de dados foi realizada mediante um pedido prévio de autorização ao responsável de cada ginásio, aos instrutores e praticantes envolvidos. Todos deram o seu consentimento para fazerem parte desta investigação, cumprindo assim as recomendações éticas definidas por Harris e Atkinson (2009).

### 3.2 Instrumentos

Na presente investigação, para estudar a frequência de comportamento dos vários tipos de feedback, dos instrutores de localizada (estagiários e experientes), foi utilizado o instrumento de observação SOFIF-AG (Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo), (Anexo 1), desenvolvido e validado (estudo 1) especificamente para as aulas de grupo no contexto do fitness.

O SOFIF-AG é constituído por 11 dimensões e 45 categorias de análise, sendo as suas dimensões e categorias designadas respetivamente: Objetivo (avaliativo positivo, avaliativo negativo, prescritivo positivo, prescritivo negativo, descritivo do modelo correto, descritivo do erro, descritivo neutro, interrogativo); Conteúdo (nome do exercício, respiração, ação muscular, orientação espacial, ritmo, posicionamento dos segmentos corporais, misto, sem conteúdo); Retrospectiva (acumulado, separado); Forma (auditivo, visual, quinestésico, misto auditivo-visual, misto auditivo-quinestésico, misto visual-quinestésico, misto auditivo-visual-quinestésico); Afetividade (positiva, negativa, neutra); Exercício (com exercício, sem exercício); Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (próximo, afastado); Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s) (em espelho, em correspondente, de lado); Momento de Ocorrência (concorrente, terminal imediato, terminal retardado); Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback (feedback isolado, feedback seguido de observação, feedback seguido de feedback, ciclo de feedback); Direção (individual, grupo, classe).

Por sua vez, para determinar as preferências dos praticantes dos instrutores (estagiários e experientes), acerca da frequência de comportamento dos vários tipos de feedback nas aulas de localizada, foi utilizado um questionário denominado, “Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo” (QUEFIF-AG), na versão preferências do praticante (Anexo 3), desenvolvido e validado (estudo 2) para as aulas de grupo no contexto do fitness.

O questionário é constituído por 45 questões, sendo que cada questão corresponde a um tipo de comportamento de feedback, que corresponde a cada categoria de análise do SOFIF-AG. Para cada uma das questões existem 5 níveis de resposta, acerca da frequência com que um instrutor emite esse tipo de feedback, tendo sido utilizada a seguinte escala de resposta tipo *Likert*: N – Nunca (0); R – Raramente (1); O – Ocasionalmente (2); F – Frequentemente (3); S – Sempre (4). Segundo Neto (2006), este autor sugere o desenvolvimento e aplicação de questionários aos clientes, para se ter acesso à informação acerca do que são as suas preferências relativamente ao serviço. Este autor afirma inclusive que esta deve ser uma prática regular durante a vida de uma organização. Com este conhecimento, a relação que se estabelece entre a organização e o consumidor é potencializada.

Ambos os instrumentos utilizados (SOFIF-AG e QUEFIF-AG), foram desenvolvidos e validados especificamente para as aulas de grupo no contexto do fitness, tal como sugerem vários autores, ao afirmarem a importância do desenvolvimento e utilização de instrumentos específicos, criados para a situação e objeto de estudo (Castañer, Miguel, & Anguera, 2009; Losada & Arnau, 2000; Prudente, Garganta, & Anguera, 2004; Sarmento, 2004).

### **3.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos instrutores**

O desenvolvimento de competências profissionais passa pela transição gradual do estado de principiante até se ser *expert*, dentro de uma profissão (Faucher, 2011)

No contexto de ensino, várias são as evidências, acerca das diferenças entre profissionais que estão a iniciar a profissão e os profissionais mais experientes. Estas evidências constituem a necessidade da existência de um modelo que permita caracterizar as várias fases de desenvolvimento profissional (Berliner, 2004).

A descrição de Piéron (1996) citando Berliner (1994), apresenta cinco fases de desenvolvimento que permite situar os professores a diversos níveis de mestria profissional. Essas cinco fases de desenvolvimento assentam nos seguintes estádios:

- O principiante (estudante e professor de 1.º ano designado ainda por estagiário por professor ou estudante), utiliza um conjunto de regras, sem ter, necessariamente, em conta o contexto. Ele aprende como utilizar os elementos de base das tarefas. A sua primeira tarefa é ganhar experiência.
- O principiante avançado (o professor de 2.º ou 3.º ano designado também pela entrada na profissão), já reconhece similitude nas várias situações, conseguindo registar na memória episódios, que lhe permitem estabelecer relações com a sua experiência atual. Começa a saber responder ao contexto, desenvolvendo, assim, um certo conhecimento estratégico relativo ao que deve e não deve fazer e quando.
- O professor competente (3.º ou 4.º ano de ensino e alguns professores mais experientes), escolhe conscientemente o que é necessário fazer e sabe como isolar os acontecimentos chave na condução da aula.
- O professor eficaz (alguns com cinco anos de prática e outros mais experimentados), já construiu um largo reportório de experiências, consegue ensinar de uma forma mais fluída, sem ter que refletir muito. Consegue concretizar atos pedagógicos sem ter que pensar neles, possuindo também um sentido mais global do que se produz ou não na sala de aula.



- O professor *expert* (somente alguns professores conseguem atingir este patamar), ensina intuitivamente, possui um sentido global da situação, consegue responder sem pensar e com fluidez. Age de forma quase inconsciente até que determinado problema específico se coloque, exigindo uma intervenção do seu pensamento analítico.

Para este autor, cada professor passa por diversos estádios no seu desenvolvimento profissional, que vão desde a prática pedagógica durante a formação até à experiência, passando por uma entrada na profissão, o que por vezes significa “sobrevivência” na vida da aula.

Também Faucher (2011) apresenta um modelo de desenvolvimento profissional, que integra cinco fases denominadas por: novato, intermédio, competente, avançado e *expert*, corroborando as fases de desenvolvimento profissional, anteriormente apresentadas.

Cunha, Mesquita, Rosado, Sousa e Pereira (2010), citando Burden (1990), também preconizam a categorização da experiência profissional, no contexto do treino, considerando os treinadores experientes aqueles que possuem cinco ou mais anos de experiência profissional (fase de estabilização) e, os menos experientes aqueles que indicam tempo inferior a três anos de experiência profissional (fase de iniciação ou aperfeiçoamento), considerando a fase de ajustamento entre os três e cinco anos.

Também se verificou que, vários são os estudos que na sua metodologia utilizam a experiência profissional como característica das suas amostras, sendo considerado um treinador, professor ou instrutor experiente, com mais de 5 anos de experiência profissional (Barquín, 2007; Botelho, Mesquita, & Moreno, 2005; Castañer, Camerino, Anguera & Jonsson 2010; Cunha et al., 2010; Mesquita et al., 2009; Reed & Bertelsen, 2003; Rosado, 2000; Rosado et al., 2004; Santos & Rodrigues, 2012; Simões et al., 2009; Virtuoso & Rosado, 2004) e, um treinador, professor ou instrutor principiante que esteja a intervir profissionalmente no primeiro ano, muitas vezes ainda estudante e professor ao mesmo tempo, designado habitualmente por estagiário (Castañer et al., 2010; Moreira & Januário, 2004; Reed & Bertelsen, 2003; Rosado, 2000).

Assim, tendo como referência os fundamentos da bibliografia encontrada, no presente estudo, foram criados dois grupos de instrutores de localizada com diferentes níveis de experiência profissional:

- Instrutores estagiários – instrutores de localizada no primeiro ano;
- Instrutores experientes – instrutores de localizada com cinco ou mais anos de experiência profissional.

### 3.4 Procedimentos

#### 3.4.1 Recolha dos dados

Todos os instrutores pertencentes à amostra foram contactados por telefone, sendo explicado de forma geral o objetivo do presente estudo, bem como questionado se estes autorizavam a filmagem de uma das suas sessões de localizada, bem como a aplicação de um questionário aos seus praticantes.

Tendo estes autorizado a filmagem, e respetiva aplicação de um questionário aos praticantes, foi-lhes solicitado que disponibilizassem alguns dados (morada, telefone e nome do ginásio e seu responsável) do local onde estavam a intervir, para posterior contacto com o responsável da entidade. Após este procedimento, foi enviada uma carta (Anexo 8) e realizado um contacto telefónico, ao responsável de cada ginásio onde se pretendia gravar as sessões e aplicar os respetivos questionários, explicando o objetivo deste estudo, quais os procedimentos de pesquisa e solicitando autorização para a realização da recolha dos dados. Após uma resposta positiva neste sentido, cada instrutor foi novamente contactado via telefone com o objetivo de se proceder à marcação da filmagem e aplicação dos questionários, tendo em conta a hora, o dia e o local da respetiva sessão de localizada. Posteriormente os instrutores iriam falar com os seus praticantes perguntando se nenhum se importaria que a sessão fosse gravada, explicando qual o objetivo deste registo, bem como solicitar aos praticantes a sua cooperação no preenchimento de um questionário no final da sessão.

Dado que em algumas instituições os praticantes não são fixos por classes, antes do início de cada sessão foi novamente pedida permissão aos praticantes para a realização das gravações, bem como, a sua colaboração no preenchimento dos respetivos questionários, sendo mais uma vez explicado qual o objetivo desta recolha. Tendo o consentimento de todos os praticantes que estavam presentes na sessão, foi colocado um microfone de lapela no instrutor que ia ser filmado, o qual transmite o som diretamente para a câmara de filmar via *Bluetooth*, ficando assim registada a voz do instrutor simultaneamente com o som ambiente e imagem captada. Durante a gravação os elementos da equipa de filmagem seguiram sempre o instrutor e os praticantes com as câmaras, acompanhando os seus comportamentos ao longo de toda a sessão (Gusthart, Kelly, & Rink, 1997). A equipa de recolhas foi constituída por dois sujeitos, tendo estes previamente treinado todos os procedimentos a realizar durante as gravações, que serão apresentados seguidamente:

- em todas as gravações o material para a recolha dos dados foi disposto antes da sessão começar, para que as sessões se iniciassem no horário previsto, e não se atrasassem devido a este procedimento;

- o microfone de lapela colocado junto ao peito de cada instrutor não aumentava o volume do som da sua voz, de forma a não causar interferência ao normal volume de voz emitido pelos mesmos, dado que estes podiam não utilizar microfone nas sessões com esse objetivo;
- foram utilizados dois tripés para apoio de cada uma das duas câmaras de vídeo, uma centrada essencialmente no instrutor e outra nos praticantes, sendo que as duas câmaras de vídeo foram ligadas a uma extensão elétrica, para que os indivíduos da equipa de recolhas pudessem aceder à corrente elétrica em qualquer espaço da sala de forma a adotar a melhor posição na sala para a gravação.

Realizada a gravação da sessão, após o seu término, a equipa de recolha de dados agradeceu mais uma vez a colaboração de todos.

O questionário foi seguidamente aplicado aos praticantes, num ambiente calmo e tranquilo tendo em conta os seguintes procedimentos:

- antes da aplicação propriamente dita, os indivíduos da amostra foram novamente informados sobre o âmbito, o tema e de uma forma geral sobre os objetivos do trabalho;
- foi realizado uma breve explicação das normas de preenchimento do questionário;
- sempre que um praticante tivesse qualquer questão acerca do preenchimento do questionário, o responsável da presente investigação prontamente se disponibilizava para ajudar;
- para facilitar o preenchimento do questionário, este estava colocado em cima de uma capa rija e acompanhado por uma esferográfica, não tendo o respondente que se preocupar com estes utensílios para preenchimento do mesmo.

Após todos os praticantes terem terminado o preenchimento do questionário, agradeceu-se mais uma vez a colaboração de todos.

### **3.4.2 Visionamento dos vídeos**

Após realizada a gravação dos vídeos em formato digital, numa câmara Sony HDD (DCR-SR 50) e numa câmara Sony HDD (DCR-SR 190), estes foram todos transferidos para um PC. Os vídeos foram depois observados e codificados utilizando o *software Match Vision Studio Premium®* (Perea, Alday, & Castellano, 2005). Este *software* foi criado para facilitar o uso da observação, codificação, registo e análise de qualquer situação de um contexto natural e de comportamentos espontâneos (Castañer et al., 2009). Neste *software* foi realizada a análise para obter os valores

absolutos de cada uma das categorias de feedback. Estes valores foram depois transformados em valores relativos, para posterior análise estatística.

Tal como sugerido por vários autores (Benavente & López, 2006; Brewer & Jones, 2002; Castañer et al., 2009; Gilbert, Trudel, Gaumond, & Larocque, 1999; Mesquita et al., 2009; Prudente et al., 2004) foi ainda testada a fiabilidade intra-observador e inter-observadores, pois a fiabilidade é, segundo Sarmento (2004), um pré-requisito para aceitar a interpretação dos dados. Como recomendado por Carreiro da Costa (1998), Mars (1989) e Rodrigues, (1997), foram realizados todos os procedimentos inerentes ao treino dos observadores, nomeadamente: 1ª fase - identificação das categorias do sistema; 2ª fase - discussão do protocolo de observação; 3ª fase - avaliação da aprendizagem das categorias; 4ª fase - prática e aplicação do sistema de observação. Após realizado o treino dos observadores, foi testada a fiabilidade intra-observador e inter-observadores em todas as categorias do sistema de observação utilizado (SOFIF-AG), tendo sido usada a medida de concordância *Kappa de Cohen* sugerida por Pestana e Gageiro (2005). Segundo estes autores o nível de concordância, dado pelo valor do *Kappa de Cohen*, é excelente para valores maiores ou iguais a 0.75 (75%). Verificou-se a existência de fiabilidade intra-observador bem como inter-observadores, já que estes valores foram iguais ou superiores a 93,0% ( $Kappa \geq 0,930$ ) e 97,5% ( $Kappa \geq 0,975$ ) respetivamente. Estes dados vão ao encontro das afirmações de Losada e Arnau (2000), que sugerem que quando se utilizam sistemas de observação para estudar os comportamentos humanos, uma das características muito importante que esses instrumentos devem ter é elevada fiabilidade por parte dos observadores, utilizadores do respetivo instrumento.

### **3.4.3 Regras de registo**

O método de registo utilizado foi o registo de ocorrências (Sarmento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

Dado que no início de cada sessão foi necessário pedir autorização aos praticantes para proceder à gravação em vídeo e dado que por vezes existiam sessões seguidas, estando os instrutores e alguns praticantes que ficam para uma sessão seguinte já dentro da sala, foi necessário proceder à definição do que se considerava o início e o fim da sessão. Assim sendo, foi considerado como início da sessão quando o instrutor interveio referindo que ia iniciar a sessão (Ex: “Vamos começar ”) ou, por exemplo, quando o instrutor colocou a música com o intuito de dar início à sessão. Foi considerado como término da sessão quando o instrutor referiu que a sessão tinha terminado, ou agradeceu a presença dos praticantes, ou bateu palmas ou ainda desligou a música.

### 3.5 Tratamento dos dados

Considerando os objetivos propostos no presente estudo, vários foram os procedimentos estatísticos realizados.

Relativamente à caracterização da amostra de instrutores foi determinada a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo das seguintes características dos instrutores: idade e experiência dos instrutores na atividade de localizada e no fitness em geral. Foi também determinada a frequência absoluta e relativa da característica género.

Em relação à caracterização da amostra dos praticantes foi também determinada a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo das seguintes características: idade e experiência dos praticantes na atividade de localizada e no desporto em geral. Foi também determinada a frequência absoluta e relativa da característica género.

Para testar as fiabilidades inter-observadores e intra-observador para cada uma das categorias de feedback estudadas, foi utilizado o teste *Kappa de Cohen*, tal como sugerido por Pestana e Gageiro (2005).

Em relação aos comportamentos de feedback dos instrutores, foram calculadas as frequências absolutas e as frequências relativas de cada categoria de feedback, tendo sido realizada uma análise descritiva utilizando a média e desvio padrão, para cada categoria de feedback de cada grupo de instrutores analisados (estagiários e experientes). Considerando os dois diferentes grupos de sujeitos, o grupo dos instrutores estagiários e o grupo dos instrutores experientes e considerando que o  $n$  de cada grupo é inferior a 50 sujeitos, foi testada a normalidade, utilizando o teste *Shapiro-Wilk* em cada categoria de feedback, de cada um dos grupos.

No que diz respeito à preferência de todos os praticantes inquiridos, sobre a frequência dos vários tipos de comportamento de feedback de um instrutor de localizada, (correspondente a cada questão do questionário QUEFIF-AG, versão preferências do praticante), foi realizada uma análise descritiva, tendo sido calculada a média, desvio padrão e a frequência relativa de cada nível de resposta do QUEFIF-AG, em cada categoria de feedback. Em relação à preferência dos praticantes das sessões dos instrutores estagiários e dos praticantes das sessões dos instrutores experientes foi ainda calculada a média e desvio padrão, para cada uma das categorias de feedback.

Considerando os dois diferentes grupos de praticantes, (o grupo de praticantes dos instrutores estagiários e o grupo de praticantes dos instrutores experientes) e, considerando que o  $n$  de cada grupo foi superior a 50 sujeitos, foi testada a normalidade, utilizando o teste *Kolmogorov-Smirnov* para a preferência dos praticantes em cada uma das categorias de feedback, para cada um dos grupos. Após a aplicação

do referido teste não se verificou normalidade em nenhuma das categorias de feedback analisadas.

Assim, para verificar a relação entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados, nos instrutores estagiários e instrutores experientes, e a preferência dos seus praticantes, relativamente à frequência desses comportamentos, nas sessões de localizada, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*, (Marôco, 2011; Pestana & Gageiro 2005).

As relações com R menor que 0,2 indicam uma associação muito baixa, entre 0,2 e 0,39 baixa, entre 0,4 e 0,69 moderada, entre 0,7 e 0,89 alta e entre 0,9 e 1 muito alta (Pestana & Gageiro, 2005).

Para realização das análises estatísticas referidas anteriormente, foi utilizado o *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 20.

## 4. Resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados do presente estudo.

No quadro 1 pode-se observar a frequência relativa de cada nível de resposta das preferências de todos os praticantes relativamente à frequência de emissão de cada categoria de feedback analisada. Estes níveis de resposta correspondem aos utilizados no questionário QUEFIF-AG, sendo que 0 corresponde a nunca, 1 corresponde a raramente, 2 corresponde a ocasionalmente, 3 corresponde a frequentemente e 4 corresponde a sempre. Neste quadro é também apresentada a média e desvio padrão, de cada uma das categorias das respetivas dimensões, acerca da preferência de todos os praticantes. Dado que em alguns casos os praticantes deixaram algumas respostas, do questionário, em branco, no quadro também é apresentado o número de sujeitos (n) que respondeu a cada questão

No quadro 2 pode-se observar a média e desvio padrão da frequência de cada categoria de feedback realizado pelos instrutores estagiários, a média e desvio padrão das preferências dos praticantes destes instrutores, relativamente à frequência de emissão para cada categoria de feedback, e a relação entre a frequência de feedback dos instrutores estagiários e a preferência dos seus praticantes.

Por último, no quadro 3 pode-se observar a média e desvio padrão da frequência de cada categoria de feedback realizado pelos instrutores experientes, a média e desvio padrão das preferências dos praticantes destes instrutores, relativamente à frequência de emissão para cada categoria de feedback, e a relação entre a frequência de feedback dos instrutores experientes e a preferência dos seus praticantes.

Quadro 1: Frequência relativa (%), por escala de preferências do QUEFIF-AG, média e desvio padrão, acerca da preferência de todos os praticantes, em cada categoria de feedback.

Dimensões	Categorias	Preferência Praticantes						
		0	1	2	3	4	M±DP	n
Objetivo	Avaliativo Positivo	0,6	1,6	10,5	39,1	48,3	3,3±0,7	507
	Avaliativo Negativo	7,5	4,3	10,3	28,9	49,0	3,0±1,2	506
	Prescritivo Positivo	0,4	0,4	1,8	16,4	81,1	3,7±0,5	507
	Prescritivo Negativo	6,5	4,9	8,9	24,7	55,0	3,1±1,1	507
	Descritivo Modelo Correto	0,8	2,0	10,9	23,1	63,2	3,4±0,8	503
	Descritivo Erro	2,8	5,1	15,2	27,5	49,3	3,1±1,0	505
	Descritivo Neutro	43,4	15,5	13,5	11,4	16,1	1,4±1,5	502
	Interrogativo	6,7	11,8	26,0	30,9	24,6	2,5±1,1	508
Conteúdo	Nome Exercício	1,6	3,7	23,7	30,0	41,0	3,0±0,9	510
	Respiração	0,2	1,8	7,3	33,1	57,7	3,4±0,7	508
	Ação Muscular	0,6	2,0	10,2	33,3	53,9	3,3±0,7	508
	Orientação Espacial	0,4	5,9	23,8	35,2	34,6	2,9±0,9	508
	Ritmo	0,4	1,8	10,4	37,6	49,8	3,3±0,7	510
	Posic. Segm. Corporais	0,0	0,0	3,9	28,8	67,3	3,6±0,5	510
	Misto	0,8	3,2	17,8	39,7	38,5	3,1±0,8	506
	Sem Conteúdo	61,7	12,7	8,0	8,4	9,2	0,9±1,3	488
Retrospectiva	Acumulado	9,0	14,3	24,8	32,2	19,6	2,3±1,2	509
	Separado	0,4	2,2	13,2	37,2	47,0	3,2±0,8	508
Forma	Auditivo	0,2	1,0	3,8	27,5	67,6	3,6±0,6	506
	Visual	0,6	1,2	8,7	29,5	60,0	3,4±0,7	508
	Quinestésico	2,0	11,0	31,8	31,0	24,3	2,6±1,0	507
	Misto Auditivo/ Visual	0,2	1,0	4,3	30,0	64,5	3,5±0,6	507
	Misto Audit./ Quinest.	2,6	7,4	27,4	35,4	27,2	2,7±1,0	500
	Misto Visual/ Quinest.	2,6	10,7	27,0	33,8	25,8	2,7±1,0	503
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	2,6	10,4	20,6	33,3	33,1	2,8±1,0	501
Afetividade	Positiva	0,6	1,8	11,5	26,1	60,0	3,4±0,8	505
	Negativa	63,5	19,6	9,3	4,4	3,2	0,6±1,0	504
	Neutra	51,5	21,8	13,5	7,9	5,3	0,9±1,2	505
Exercício	Com Exercício	0,8	1,8	7,9	33,5	56,0	3,4±0,7	507
	Sem Exercício	46,0	26,2	12,8	10,8	4,2	1,0±1,1	500
Proximidade Instrutor	Próximo	3,8	11,1	25,8	35,0	24,3	2,6±1,0	503
	Afastado	21,3	21,1	25,4	24,1	8,0	1,7±1,2	497
Orientação Instrutor	Espelho	1,2	3,5	10,0	29,1	56,2	3,3±0,8	509
	Correspondente	26,2	19,2	23,0	19,8	11,8	1,7±1,3	500
	Lado	11,3	21,3	34,6	24,5	8,2	1,9±1,1	497
Momento Ocorrência	Concorrente	0,2	1,2	6,9	38,4	53,3	3,4±0,6	508
	Terminal Imediato	6,2	10,4	32,0	34,8	16,6	2,4±1,0	500
	Terminal Retardado	36,9	29,3	17,3	12,0	4,4	1,1±1,1	498
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	32,5	27,6	23,2	12,5	4,2	1,2±1,1	504
	Fb Seguido Observação	2,6	7,9	18,5	38,5	32,5	2,9±1,0	504
	Fb Seguido Fb	32,0	27,6	23,5	10,9	6,0	1,3±1,1	497
	Ciclo Feedback	4,8	8,7	22,5	33,0	31,0	2,7±1,1	503
Direção	Individual	28,2	17,1	27,4	14,9	12,5	1,6±1,3	497
	Grupo	16,7	13,5	24,3	27,5	18,1	2,1±1,3	498
	Classe	1,4	0,8	10,5	29,0	58,4	3,4±0,8	507

Legenda: 0-Nunca, 1-Raramente, 2-Ocasionalmente, 3-Frequentemente, 4-Sempre (escala de preferências do QUEFIF-AG).



Pela leitura do quadro 1, observam-se quais as preferências dos praticantes de localizada, sobre a frequência de emissão de cada categoria de feedback analisada.

- Na dimensão objetivo (dimensão que pretende perceber qual a finalidade e propósito do feedback emitido pelos instrutores), a categoria de feedback prescritivo positivo (emitir feedback informando o(s) praticante(s) como este(s) deve(m) realizar o exercício sob expressão gramatical positiva), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida ( $M \pm DP = 3,7 \pm 0,5$ ). Note-se que, 81,1% dos inquiridos mencionaram que preferem que o instrutor quando emite feedback, este seja sempre prescritivo positivo. Ainda assim, as categorias descritivo do modelo correto ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,8$ ), avaliativo positivo ( $M \pm DP = 3,3 \pm 0,7$ ), descritivo do erro ( $M \pm DP = 3,1 \pm 1,0$ ), prescritivo negativo ( $M \pm DP = 3,1 \pm 1,1$ ) e avaliativo negativo ( $M \pm DP = 3,0 \pm 1,2$ ) foram, respetivamente, em média, também categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam mais emitidas pelo instrutor. Nestas categorias a maioria dos sujeitos inquiridos distribuíram-se pelos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Por sua vez, a categoria descritivo neutro (emitir feedback descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, não explicitando se aquela é ou não a forma que o instrutor pretende que seja realizado o exercício), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitida ( $M \pm DP = 1,4 \pm 1,5$ ). De realçar que, 43,4% dos respondentes, referiram que preferem que o instrutor nunca emita este tipo de feedback.
- Na dimensão conteúdo (dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelos instrutores, estando relacionado com os conteúdos da aula), verifica-se que emitir feedback, referindo-se à forma de como deve(m) estar posicionado(s) o(s) segmento(s) corporais) do(s) praticante(s) (posicionamento dos segmentos corporais), é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitido ( $M \pm DP = 3,6 \pm 0,5$ ). Importa referir que, 67,3% dos inquiridos referiram que preferem que o instrutor se reporte sempre a este aspeto quando emite feedback. No entanto as categorias respiração ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,7$ ), ação muscular ( $M \pm DP = 3,3 \pm 0,7$ ), ritmo ( $M \pm DP = 3,3 \pm 0,7$ ), misto ( $M \pm DP = 3,1 \pm 0,8$ ), nome do exercício ( $M \pm DP = 3,0 \pm 0,9$ ) e orientação espacial ( $M \pm DP = 2,9 \pm 0,9$ ), foram, respetivamente, em média, também categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam mais emitidas. Nestas categorias verificou-se que a maioria dos sujeitos apresentou as suas preferências nos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Já, emitir feedback de uma forma geral, sem os instrutores se reportarem a um aspeto específico (sem conteúdo), é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido ( $M \pm DP =$

0,9±1,3). Note-se que, 61,7% dos inquiridos referiram que preferem que o instrutor nunca emita este tipo de feedback.

- Na dimensão retrospectiva (dimensão que se refere à quantidade de exercícios, realizado(s) pelo(s) praticante(s) que os instrutores indicam ao emitir feedback), observa-se que emitir feedback acerca de um determinado exercício separadamente (separado), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida ( $M \pm DP = 3,2 \pm 0,8$ ). Note-se que mais de metade dos sujeitos distribuíram-se nos dois níveis superiores da escala de preferência (frequentemente e sempre), sendo que, 47% dos respondentes indicaram que preferem que o instrutor ao emitir feedback o faça sempre utilizando esta categoria. Por sua vez, emitir feedback, que representa uma acumulação de vários exercícios realizados anteriormente (acumulado), é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido ( $M \pm DP = 2,3 \pm 1,2$ ) por parte do instrutor, ainda que grande parte dos sujeitos inquiridos se tenha distribuído pelos dois níveis intermédios da escala de preferência (ocasionalmente e frequentemente).
- Na dimensão forma (dimensão que se refere ao canal de comunicação que os instrutores utilizam para emitir feedback), constata-se que emitir feedback de forma oral (auditivo), é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitido ( $M \pm DP = 3,6 \pm 0,6$ ). De realçar que, 67,6% dos praticantes mencionaram que preferem receber feedback sempre de forma auditiva. Ainda assim, importa referir que emitir feedback visual ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,7$ ), ou combinando a forma auditiva com a visual ( $M \pm DP = 3,5 \pm 0,6$ ) são também categorias de feedback referidas pelos praticantes como mais preferidas. Verificando-se, inclusive, que a maioria dos praticantes situou a sua resposta no nível mais elevado da escala de preferências (sempre). Já emitir feedback sendo este apenas apresentado sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do(s) praticante(s) (quinestésico), é um tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido ( $M \pm DP = 2,6 \pm 1,0$ ).
- Na dimensão afetividade (dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade, que é transmitida pelos instrutores aquando da emissão de feedback), verifica-se que a categoria afetividade positiva (emitir feedback e simultaneamente rir, sorrir, gracejar ou acarinhar o(s) praticante(s)) é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais realizado ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,8$ ). A grande maioria dos sujeitos inquiridos distribuíram-se pelos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). De referir que, 60,0% dos inquiridos indicaram que preferem que quando o instrutor emite feedback, demonstre sempre afetividade positiva. No entanto, as categorias

afetividade negativa (emitir feedback e simultaneamente demonstrar desagrado, repreender ou denegrir a prestação motora do(s) praticante(s) ( $M \pm DP = 0,6 \pm 1,0$ ) e afetividade neutra (emitir feedback não demonstrando afetividade positiva ou negativa explícita) ( $M \pm DP = 0,9 \pm 1,2$ ) foram as categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam menos realizadas. Note-se que a maior parte dos praticantes situaram as suas respostas no nível mais baixo da escala de preferência (nunca), repare-se inclusive, que 63,5% dos respondentes referiram que preferem que quando o instrutor emite feedback nunca demonstre afetividade negativa.

- Na dimensão exercício (dimensão que se refere ao facto de quando os instrutores emitem feedback executam o mesmo exercício que o(s) praticante(s)), observa-se que emitir feedback e em simultâneo executar o mesmo exercício do(s) praticante(s) (com exercício), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais realizada ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,7$ ). Mais de metade dos sujeitos, inquiridos, situaram as suas preferências no nível mais elevado da escala de preferência (sempre), de realçar que, 56,0% indicaram que preferem que quando o instrutor emite feedback realize sempre o mesmo exercício que o(s) praticante(s). Já, emitir feedback e em simultâneo não executar o mesmo exercício do(s) praticante(s) (sem exercício), é a categoria que os praticantes preferem que seja menos realizada ( $M \pm DP = 1,0 \pm 1,1$ ), distribuindo-se a maior parte dos sujeitos pelos níveis mais baixos da escala de preferência (nunca e raramente). Note-se que 46,0% dos inquiridos referiram que preferem que quando o instrutor emite feedback nunca o faça sem estar a realizar o mesmo exercício que o(s) praticante(s).
- Na dimensão proximidade do instrutor (dimensão que se refere à distância que existe entre o instrutor e o(s) praticante(s) para quem é emitido feedback), embora se tenha observado alguma dispersão dos sujeitos pelos diferentes níveis da escala de preferência nas duas categorias que compõem esta dimensão, constata-se que emitir feedback estando o instrutor próximo do(s) praticante(s) (próximo) é, ainda assim, a categoria que os praticantes preferem que seja mais realizada ( $M \pm DP = 2,6 \pm 1,0$ ). Emitir feedback estando o instrutor afastado do(s) praticante(s) (afastado) é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja menos realizada ( $M \pm DP = 1,7 \pm 1,2$ ).
- Na dimensão orientação do instrutor (dimensão que se refere à posição que os instrutores apresentam em relação ao(s) praticante(s) para quem emitem feedback) verifica-se que emitir feedback encontrando-se o instrutor na orientação em espelho, ou seja, este estar de frente para o(s) praticante(s), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida ( $M \pm DP = 3,3 \pm 0,8$ ).

Note-se inclusive que 56,2% mencionaram que preferem que quando o instrutor emite feedback esteja sempre na orientação em espelho. No entanto, emitir feedback encontrando-se o instrutor na orientação em correspondente ( $M \pm DP = 1,7 \pm 1,3$ ), isto é, este estar de costas para o(s) praticante(s), ou estar de lado ( $M \pm DP = 1,9 \pm 1,1$ ) para o(s) praticante(s) são as categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam menos emitidas, distribuindo-se os praticantes, maioritariamente, pelos três níveis inferiores da escala de preferência (nunca, raramente, ocasionalmente).

- Na dimensão momento de ocorrência (dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) praticante(s)), observa-se que emitir feedback enquanto o(s) praticante(s) executavam o exercício (concorrente), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,6$ ). De realçar que, mais de 90% dos respondentes distribuíram-se pelos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Emitir feedback imediatamente após a execução do exercício (terminal imediato), foi o segundo tipo de feedback ( $M \pm DP = 2,4 \pm 1,0$ ), mencionado como mais preferido pelos praticantes. No entanto, emitir feedback passado algum tempo da realização do exercício por parte do(s) praticante(s) (terminal retardado), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitida ( $M \pm DP = 1,1 \pm 1,1$ ). Note-se que, 36,9% indicou que prefere que o instrutor nunca realize este tipo de feedback.
- Na dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback (dimensão que se refere ao comportamento que os instrutores assumem após terem fornecido feedback), constata-se que emitir feedback e seguidamente ficar a observar (feedback seguido de observação), é a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida ( $M \pm DP = 2,9 \pm 1,0$ ), sendo ainda que emitir feedback, observar e emitir novo feedback (ciclo de feedback) foi a segunda categoria também referida como mais preferida ( $M \pm DP = 2,7 \pm 1,1$ ). Maioritariamente os praticantes preferem que depois de o instrutor emitir feedback fique a observar e a acompanhar a performance destes, sendo que se necessário emitam novo feedback. Já emitir feedback e abandonar o(s) praticante(s) de imediato (feedback isolado) é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido ( $M \pm DP = 1,2 \pm 1,1$ ), sendo que emitir feedback seguido de outro feedback, sem observação entre eles ( $M \pm DP = 1,3 \pm 1,1$ ) é também um tipo de feedback menos apreciado pelos praticantes. Nestas categorias os sujeitos distribuíram, maioritariamente, a sua preferência pelos três níveis inferiores da escala de preferência (nunca, raramente e ocasionalmente).

Na dimensão direção (dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback), verifica-se que emitir feedback à totalidade dos praticantes (classe) é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitido ( $M \pm DP = 3,4 \pm 0,8$ ). Note-se que, a maioria dos sujeitos inquiridos distribuíram-se pelos dois níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Importa realçar que, 58,4% dos inquiridos referiram que preferem que o instrutor quando emite feedback o dirija sempre à classe. Emitir feedback a um grupo, mas não à totalidade da classe (grupo), foi o segundo tipo de feedback ( $M \pm DP = 2,1 \pm 1,3$ ), mencionado como mais preferido pelos praticantes. Por sua vez, emitir feedback dirigido apenas a um praticante da classe (individual) é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido ( $M \pm DP = 1,6 \pm 1,3$ ). Situando, a maioria dos sujeitos, as suas respostas nos três níveis inferiores da escala de preferências (nunca, raramente e ocasionalmente), de realçar que, 28,2% dos respondentes referiram que preferem que quando o instrutor emite feedback nunca o dirija apenas a um praticante da classe.

Em suma, centrando a análise dos resultados nas categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam mais emitidas, em média, pelos instrutores de localizada são: dimensão objetivo, prescritivo positivo; dimensão conteúdo, posicionamento dos segmentos corporais; dimensão retrospectiva, separado; dimensão forma, auditivo; dimensão afetividade, afetividade positiva; dimensão exercício, com exercício; dimensão proximidade do instrutor, próximo; dimensão orientação do instrutor, espelho; dimensão momento de ocorrência, concorrente; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback seguido de observação; dimensão direção, classe.

Por sua vez, centrando a análise dos resultados nas categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam menos emitidas, em média, pelos instrutores de localizada são: dimensão objetivo, descritivo neutro; dimensão conteúdo, sem conteúdo; dimensão retrospectiva, acumulado; dimensão forma, quinestésico; dimensão afetividade, afetividade negativa; dimensão exercício, sem exercício; dimensão proximidade do instrutor, afastado; dimensão orientação do instrutor, correspondente; dimensão momento de ocorrência, terminal retardado; dimensão acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback isolado; dimensão direção, individual.

Quadro 2: Média e desvio padrão (%) do comportamento observado nos instrutores estagiários, média e desvio padrão da preferência dos praticantes dos instrutores estagiários e relação entre os comportamentos observados e a preferência dos praticantes.

Dimensões	Categorias	Comp. Obs. Estagiários	Preferência Praticantes	Relação	
		M±DP	M±DP	Comp. Obs. Estagiários	Preferência Praticantes
				R	p
Objetivo	Avaliativo Positivo	29,6±12,0	3,2±0,7	<b>0,182*</b>	<b>0,008</b>
	Avaliativo Negativo	0,2±0,7	3,1±1,1	-0,128	0,061
	Prescritivo Positivo	58,1±10,3	3,7±0,4	-0,029	0,676
	Prescritivo Negativo	5,3±4,36	3,1±1,1	0,093	0,175
	Descritivo Modelo Correto	0,0±0,2	3,4±0,8	0,064	0,352
	Descritivo Erro	0,4±0,7	3,1±0,9	0,040	0,566
	Descritivo Neutro	0,6±0,9	1,4±3,0	-0,104	0,134
	Interrogativo	5,4±5,5	2,5±1,0	0,026	0,702
Conteúdo	Nome Exercício	0,2±0,5	3,2±0,8	-0,080	0,244
	Respiração	0,7±1,8	3,5±0,6	0,045	0,513
	Ação Muscular	4,8±3,9	3,3±0,8	0,085	0,220
	Orientação Espacial	0,2±0,6	2,9±0,9	0,011	0,875
	Ritmo	1,5±2,1	3,3±0,7	-0,043	0,528
	Posic. Segm. Corporais	31,3±13,2	3,6±0,5	0,030	0,664
	Misto	0,7±1,1	3,0±0,8	0,054	0,431
	Sem Conteúdo	60,2±14,2	0,8±1,2	<b>0,192**</b>	<b>0,006</b>
Retrospectiva	Acumulado	1,2±2,2	2,2±1,2	-0,077	0,266
	Separado	98,7±2,2	3,3±0,7	0,011	0,872
Forma	Auditivo	70,0±12,2	3,6±0,6	0,014	0,845
	Visual	1,3±2,3	3,5±0,7	0,004	0,953
	Quinestésico	1,6±2,4	2,6±0,9	0,031	0,654
	Misto Auditivo/ Visual	18,0±9,6	3,5±0,6	0,007	0,924
	Misto Audit./ Quinest.	8,7±7,5	2,7±0,9	0,044	0,527
	Misto Visual/ Quinest.	0,0±0,0	2,6±0,9	-	-
	Misto Audit./Vis./ Quinest.	0,1±0,4	2,8±1,0	-0,059	0,394
Afetividade	Positiva	4,9±5,8	3,4±0,8	-0,047	0,496
	Negativa	0,0±0,2	0,6±1,0	-0,044	0,529
	Neutra	95,0±5,8	1,0±1,1	-0,071	0,307
Exercício	Com Exercício	55,3±20,3	3,3±0,8	0,044	0,525
	Sem Exercício	44,6±20,3	1,1±1,1	-0,059	0,399
Proximidade Instrutor	Próximo	22,2±15,8	2,6±1,0	-0,045	0,519
	Afastado	77,6±15,8	1,7±1,2	0,045	0,517
Orientação Instrutor	Espelho	42,6±24,7	3,4±0,8	<b>0,178**</b>	<b>0,009</b>
	Correspondente	17,2±20,1	1,7±1,3	<b>0,271**</b>	<b>0,000</b>
	Lado	40,0±18,2	2,0±1,0	0,049	0,481
Momento Ocorrência	Concorrente	90,5±8,4	3,4±0,7	-0,066	0,336
	Terminal Imediato	8,6±7,5	2,4±0,9	0,080	0,248
	Terminal Retardado	0,7±1,9	1,1±1,1	0,011	0,872
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	28,6±14,3	1,2±1,1	0,014	0,840
	Fb Seguido Observação	47,1±12,0	2,9±0,9	0,022	0,756
	Fb Seguido Fb	7,8±4,6	1,2±1,2	0,070	0,318
	Ciclo Feedback	16,4±7,9	2,8±1,1	0,034	0,619
Direção	Individual	41,1±22,4	1,6±1,3	-0,023	0,738
	Grupo	3,4±4,6	2,1±1,3	0,043	0,539
	Classe	55,4±22,3	3,4±0,8	-0,077	0,266

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

Pela observação do quadro 2, verifica-se existirem relações positivas estatisticamente significativas, entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e as preferências dos praticantes relativamente à frequência desses comportamentos, em 4 das 45 categorias de feedback analisadas. Essas relações foram verificadas nas seguintes dimensões e respectivas categorias de feedback:

- Na dimensão objetivo, verificou-se na categoria avaliativo positivo, (emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução do(s) praticante(s) está boa/bem), a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R=0,182$ ;  $p=0,008$ );
- Na dimensão conteúdo, constatou-se na categoria sem conteúdo a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R=0,192$ ;  $p=0,006$ );
- Na dimensão orientação do instrutor, observou-se na categoria espelho a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R=0,178$ ;  $p=0,009$ ), bem como, a existência de uma relação significativa baixa de sentido positivo ( $R=0,271$ ;  $p=0,000$ ) na categoria correspondente.

Note-se que nas dimensões retrospectiva, forma, afetividade, exercício, proximidade do instrutor, momento de ocorrência, acompanhamento da prática consequente ao feedback, direção e respectivas categorias, não foram observadas relações estatisticamente significativas entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores estagiários e as preferências dos praticantes, relativamente à frequência desses comportamentos.

Quadro 3: Média e desvio padrão (%) do comportamento observado nos instrutores experientes, média e desvio padrão da preferência dos praticantes dos instrutores experientes e relação entre os comportamentos observados e a preferência dos praticantes.

Dimensões	Categorias	Comp. Obs. Experientes	Preferência Praticantes	Relação Comp. Obs. Experientes Preferência Praticantes	
		M±DP	M±DP	R	p
Objetivo	Avaliativo Positivo	27,3±17,7	3,3±0,7	0,018	0,756
	Avaliativo Negativo	0,5±0,8	3,0±1,2	<b>0,170**</b>	<b>0,003</b>
	Prescritivo Positivo	62,1±18,8	3,7±0,5	0,089	0,128
	Prescritivo Negativo	5,3±4,2	3,1±1,2	0,064	0,272
	Descritivo Modelo Correto	0,0±0,0	3,4±0,8	0,012	0,843
	Descritivo Erro	0,3±0,6	3,1±1,0	0,073	0,214
	Descritivo Neutro	0,5±0,9	1,4±1,5	0,010	0,870
	Interrogativo	3,6±4,2	2,5±1,2	0,096	0,101
Conteúdo	Nome Exercício	0,1±0,5	2,9±1,0	0,002	0,975
	Respiração	0,4±0,9	3,4±0,7	-0,050	0,392
	Ação Muscular	5,4±8,0	3,4±0,7	0,069	0,233
	Orientação Espacial	0,2±0,6	3,0±0,9	<b>-0,132*</b>	<b>0,023</b>
	Ritmo	2,1±1,8	3,3±0,7	0,073	0,213
	Posic. Segm. Corporais	36,2±15,4	3,6±0,5	<b>0,156**</b>	<b>0,007</b>
	Misto	0,9±1,2	3,1±0,8	-0,027	0,648
	Sem Conteúdo	54,4±14,7	0,9±1,4	-0,004	0,944
Retrospectiva	Acumulado	0,3±0,6	2,4±1,2	-0,025	0,669
	Separado	99,6±0,7	3,2±0,8	-0,049	0,402
Forma	Auditivo	68,2±16,0	3,6±0,6	0,018	0,753
	Visual	2,0±2,9	3,4±0,7	0,036	0,544
	Quinestésico	1,6±2,4	2,6±1,0	<b>0,131*</b>	<b>0,025</b>
	Misto Auditivo/ Visual	17,7±10,2	3,5±0,6	0,012	0,842
	Misto Audit./ Quinest.	10,1±9,0	2,7±1,0	<b>0,201**</b>	<b>0,001</b>
	Misto Visual/ Quinest.	0,0±0,1	2,7±1,1	-0,017	0,771
	Misto Aud./Vis./Quinest.	0,2±0,9	2,8±1,1	-0,030	0,606
Afetividade	Positiva	6,0±8,0	3,4±0,8	<b>0,183**</b>	<b>0,002</b>
	Negativa	0,0±0,0	0,6±1,0	-	-
	Neutra	93,9±8,1	0,8±1,2	0,081	0,165
Exercício	Com Exercício	55,9±23,3	3,4±0,6	0,037	0,526
	Sem Exercício	44,0±23,3	0,9±1,1	-0,028	0,628
Proximidade Instrutor	Próximo	23,3±18,3	2,6±1,1	<b>0,158**</b>	<b>0,007</b>
	Afastado	76,6±18,3	1,8±1,2	0,109	0,065
Orientação Instrutor	Espelho	36,6±28,7	3,3±0,9	<b>0,159**</b>	<b>0,006</b>
	Correspondente	34,0±30,8	1,7±1,3	<b>0,341**</b>	<b>0,000</b>
	Lado	29,3±18,8	1,9±1,1	0,089	0,131
Momento Ocorrência	Concorrente	94,8±5,4	3,4±0,6	-0,012	0,836
	Terminal Imediato	4,8±5,3	2,4±1,1	-0,041	0,486
	Terminal Retardado	0,3±0,7	1,2±1,1	-0,080	0,175
Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback	Feedback Isolado	29,3±11,9	1,3±1,1	-0,107	0,067
	Fb Seguido Observação	43,5±15,3	2,8±1,0	-0,088	0,134
	Fb Seguido Fb	5,9±4,5	1,3±1,1	-0,098	0,095
	Ciclo Feedback	21,1±12,1	2,7±1,1	0,074	0,205
Direção	Individual	41,0±22,6	1,7±1,3	0,106	0,072
	Grupo	4,0±4,7	2,2±1,3	-0,104	0,077
	Classe	54,9±23,0	3,4±0,8	<b>0,126*</b>	<b>0,031</b>

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01



Em relação à leitura do quadro 3, verifica-se existirem relações estatisticamente significativas, entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores experientes e as preferências dos praticantes relativamente à frequência desses comportamentos, em 10 das 45 categorias de feedback analisadas (9 relações de sentido positivo e 1 de sentido negativo). Essas relações foram verificadas, nas seguintes dimensões e respectivas categorias de feedback:

- Na dimensão objetivo, verificou-se na categoria avaliativo negativo (emitir feedback realizando um simples juízo, referindo que a execução do(s) praticante(s) está má/mal), a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R=0,170$ ;  $p=0,003$ );
- Na dimensão conteúdo, observou-se na categoria orientação espacial (emitir feedback referindo-se à orientação no espaço do(s) praticante(s)), a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido negativo ( $R= - 0,132$ ;  $p=0,023$ ), bem como, a existência de uma relação significativa muito baixa mas de sentido positivo ( $R= 0,156$ ;  $p=0,007$ ) na categoria posicionamento dos segmentos corporais;
- Na dimensão forma, constatou-se a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R= 0,131$ ;  $p=0,025$ ) na categoria quinestético, bem como, a existência de uma relação significativa baixa de sentido positivo ( $R= 0,201$ ;  $p=0,001$ ) na categoria misto auditivo-quinestésico (emitir feedback de forma oral estando em simultâneo a realizar contacto físico ou a realizar manipulação corporal do(s) praticante(s));
- Na dimensão afetividade, verificou-se na categoria afetividade positiva a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R= 0,183$ ;  $p=0,002$ );
- Na dimensão proximidade do instrutor, observou-se a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R= 0,158$ ;  $p=0,007$ ), na categoria próximo;
- Na dimensão orientação do instrutor constatou-se na categoria espelho a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R= 0,159$ ;  $p=0,006$ ), bem como, a existência de uma relação significativa baixa de sentido positivo ( $R= 0,341$ ;  $p=0,000$ ) na categoria correspondente;
- Na dimensão direção, verificou-se a existência de uma relação significativa muito baixa de sentido positivo ( $R= 0,126$ ;  $p=0,031$ ) na categoria classe.

Note-se que nas dimensões retrospectiva, exercício, momento de ocorrência, acompanhamento da prática consequente ao feedback e respectivas categorias não foram observadas relações estatisticamente significativas, entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados nos instrutores experientes e as preferências dos praticantes, relativamente à frequência desses comportamentos.

## 5. Discussão

O presente estudo foi realizado com o objetivo de, por um lado, caracterizar as preferências dos praticantes relativamente à frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores de localizada e por outro, verificar se existe relação entre a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes.

Os resultados obtidos convidam a uma análise mais pormenorizada, considerando cada uma das dimensões de análise do feedback.

Relativamente à dimensão objetivo as categorias prescritivo positivo, descritivo do modelo correto, avaliativo positivo, descritivo do erro, prescritivo negativo e avaliativo negativo foram, por ordem decrescente, em média, as categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam mais emitidas pelo instrutor. Verificou-se nestas categorias que a grande maioria dos sujeitos distribuíram-se pelos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Ainda assim, informar como realizar o exercício é, em média, a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida. Considerando que avaliar positivamente os exercícios realizados pelos praticantes pode produzir reforço e motivação, pois o frequente elogio após uma boa performance está associado à satisfação (Riemer & Chelladurai 1995), talvez fosse expectável que os praticantes preferissem que o instrutor emitisse mais feedbacks desta natureza. No entanto este tipo de feedback foi o terceiro mencionado nas preferências dos praticantes. Estes dados levam a crer que, embora os praticantes desejem que lhes seja dito que estão a realizar bem os exercícios, é particularmente relevante, para estes, que o instrutor os informe como devem realizar os exercícios e que descreva como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar. Avaliar negativamente foi também um tipo de feedback mencionado pelos praticantes como preferido, sugerindo este dado que, os praticantes apreciam que o instrutor lhes indique quando estão a realizar mal o exercício. Possivelmente interessa aos praticantes saber se estão mal, para poder melhorar. Franco, Rodrigues e Castañer (2012) num estudo realizado, com instrutores de localizada, verificaram que o comportamento de avaliação negativa foi referido pelos praticantes como dos mais preferidos, estando este tipo de comportamento relacionado com maiores níveis de satisfação. Por sua vez, no presente estudo, verificou-se que o feedback descritivo neutro foi, em média, o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido pelo instrutor, constatando-se que mais de metade dos sujeitos inquiridos distribuíram a sua preferência nos níveis mais inferiores da escala de preferência (nunca e raramente). Talvez os praticantes apreciem menos este tipo de feedback, porque o instrutor só descreve como foi

realizado o exercício, não referindo se a execução do mesmo foi correta ou incorreta. Poderão, os praticantes entender que este tipo de intervenção não lhes dá informação suficiente, para estes ajustarem a sua performance em função dos objetivos do exercício.

Ainda, na dimensão objetivo, foi relacionada a frequência dos vários tipos de feedback observados nos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes. No grupo dos estagiários verificou-se a existência de uma relação significativa, muito baixa, de sentido positivo, na categoria avaliativo positivo. Por sua vez, no grupo dos experientes verificou-se a existência de uma relação significativa, muito baixa, de sentido positivo, na categoria avaliativo negativo. Franco et al. (2012) ao analisarem a atuação pedagógica de instrutores de localizada verificaram a existência de uma relação significativa entre o comportamento de avaliação positiva e as preferências dos praticantes. Na presente pesquisa estes dados indicam, que nesta dimensão em particular, independentemente da experiência profissional dos instrutores, na maioria das categorias não foram observadas relações significativas entre a frequência dos vários tipos de feedback emitidos e as preferências dos praticantes.

Na dimensão conteúdo verificou-se que as categorias posicionamento dos segmentos corporais, respiração, ação muscular, ritmo, misto, nome do exercício e orientação espacial, foram, por ordem decrescente, em média, as categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam mais emitidas pelo instrutor, observando-se que, a maioria dos sujeitos inquiridos apresentou as suas preferências nos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Por sua vez, emitir feedback sem se reportar a um aspeto específico, é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja menos emitido pelo instrutor, verificando-se que, mais de metade dos sujeitos colocaram a sua preferência no nível mais baixo da escala das preferências (nunca). Considerando que, na dimensão objetivo verificou-se que informar e descrever como foi efetuado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar, foram as categorias mencionadas como mais preferidas pelos praticantes, parece fazer sentido que na dimensão conteúdo os praticantes refiram, maioritariamente, que preferem que quando o instrutor emite feedback se reporte a determinados aspetos do exercício. Brehm (2004) ao indicar um conjunto de estratégias que os instrutores devem adotar como forma de motivar os seus praticantes, afirma a importância de ser específico e focar a correção da performance nos aspetos relevantes. Importa referir que, ainda assim, a categoria posicionamento dos segmentos corporais foi o tipo de feedback que apresentou maior valor de média de preferência, sendo de realçar que mais de noventa por cento dos respondentes situaram a sua preferência nos níveis mais elevados da escala das preferências

(frequentemente e sempre). Este dado indica que, talvez os praticantes considerem que o adequado posicionamento dos diversos segmentos corporais seja muito importante para a execução correta dos exercícios, na atividade de localizada e, assim, os ajude a adotar posições que não lhes sejam prejudiciais.

Segundo o modelo multidimensional de liderança de Chelladurai (1990), os praticantes estão satisfeitos, se houver congruência entre os comportamentos preferidos dos praticantes e os comportamentos que o instrutor realiza. Nas oito categorias que compõem esta dimensão, apenas se observou uma relação significativa positiva em cada um dos grupos de instrutores, (categoria sem conteúdo nos estagiários e categoria posicionamento dos segmentos corporais nos experientes), entre a frequência de feedback e a preferência dos praticantes de cada grupo. Sendo ainda que, no grupo dos experientes observou-se uma relação significativa, embora muito baixa, mas de sentido negativo, na categoria orientação espacial, revelando, pela observação dos valores de tendência central, que os instrutores experientes realizam poucas vezes este tipo de feedback, mas os praticantes, na sua maioria, referem que preferem que este tipo de feedback seja emitido frequentemente ou sempre.

No que diz respeito à dimensão retrospectiva, verificou-se que emitir feedback acerca de cada exercício separadamente é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitido pelo instrutor. Por sua vez, emitir feedback acerca de vários exercícios em conjunto, foi o tipo de feedback referido como menos preferido. Talvez se torne mais simples para os praticantes processarem a informação que se destine a um exercício de cada vez, pois, tal como afirmam Rodriguez, Gómez, Sala, Mesana e Alvira (2006), para um sujeito corrigir determinado erro na execução de um exercício, é importante que o feedback emitido se reporte apenas a determinada habilidade. Nesta dimensão de análise não foi observada nenhuma relação estatisticamente significativa entre a frequência de feedback e as preferências dos praticantes, em nenhum dos grupos de instrutores (estagiários e experientes).

Em relação à dimensão forma as categorias auditivo, misto auditivo-visual e visual, foram, por ordem decrescente, em média, as categorias de feedback que os praticantes preferem que sejam mais emitidas pelo instrutor. Por sua vez, emitir feedback quinestésico isoladamente ou em simultâneo com outras formas, foram os tipos de feedback referidos como menos preferidos. Estes dados talvez possam ser justificados pelo facto de os praticantes não se sentirem confortáveis e não apreciarem que o instrutor lhes toque durante a emissão de feedbacks. Estes dados vão ao encontro de alguns estudos, realizados no contexto do fitness, que também concluíram que os praticantes preferem mais que os instrutores emitam feedback de forma auditiva e visual, e menos utilizando a forma quinestésica (Alves, Simões, Franco & Rodrigues, 2012; Franco & Simões, 2006).

Ainda, na dimensão forma, não se verificou relação entre a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e as preferências dos seus praticantes, em nenhuma das categorias analisadas. Porém, no grupo dos instrutores experientes verificou-se a existência de duas relações significativas, de sentido positivo, nas categorias quinestésico e misto auditivo-quinestésico. Estes dados sugerem que, ainda assim, nesta dimensão em particular, os instrutores com mais experiência profissional vão mais ao encontro das preferências dos praticantes.

Na dimensão afetividade, observou-se que a categoria afetividade positiva foi, em média, a categoria de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitida pelo instrutor. A maioria dos sujeitos inquiridos distribuiu-se pelos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Já, as categorias de afetividade negativa e afetividade neutra foram manifestamente os tipos de feedback referidos como menos preferidos. Note-se que a maior parte dos praticantes situaram as suas respostas no nível mais baixo da escala de preferência (nunca). Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos num estudo realizado por Franco e Simões (2006), na atividade de *Body Pump*®, que concluíram também que emitir feedback demonstrando afetividade positiva, foi o tipo de feedback referido pelos praticantes como mais preferido. Nesta dimensão não se verificou relação entre a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e as preferências dos seus praticantes, em nenhuma das categorias. No entanto, no grupo dos instrutores experientes verificou-se a existência uma relação significativa, ainda que muito baixa, de sentido positivo, na categoria afetividade positiva. Carron e Estabrooks (1999) sugerem a adoção de comportamentos com afetividade positiva, como estratégia para a adesão dos praticantes ao exercício, aparentando desta forma que, os instrutores experientes vão ao encontro do mencionado por estes autores, bem como ao encontro das preferências dos seus praticantes. Considerando a importância que a afetividade positiva pode assumir em termos de motivação (Brehm, 2004), e consequente satisfação (Chelladurai, 1990), parece assim ser favorável a intervenção dos instrutores, com mais experiência profissional, relativamente a este tipo de feedback.

No que diz respeito à dimensão exercício, emitir feedback e em simultâneo estar a executar o mesmo exercício que os praticantes foi, em média, o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais realizado. Mais de metade dos sujeitos, inquiridos, situaram as suas preferências no nível mais elevado da escala de preferência (sempre). Por sua vez, emitir feedback e em simultâneo não estar a executar o mesmo exercício que os praticantes é o tipo de feedback mencionado como menos preferido. Note-se que, a maior parte dos sujeitos distribuíram-se pelos níveis mais baixos da escala de preferência (nunca e raramente). Estes dados levam a crer que, talvez, os praticantes entendam que pelo facto de o instrutor realizar o

mesmo exercício que eles os ajude a compreender melhor a adequada execução dos exercícios, servindo o instrutor de modelo e referência (Franco, 2009). Nesta dimensão de análise não foi observada nenhuma relação estatisticamente significativa entre a frequência de feedback e as preferências dos praticantes, em nenhum dos grupos de instrutores (estagiários e experientes), o que poderá indicar que, nesta dimensão, em particular, não haja congruência entre a preferência dos praticantes e a frequência de feedback observada nos instrutores, independentemente da sua experiência profissional.

Na dimensão proximidade do instrutor, observou-se dispersão dos sujeitos pelos diferentes níveis da escala de preferência nas duas categorias que compõem esta dimensão. Ainda assim, verifica-se que os praticantes preferem mais que quando o instrutor emite feedback esteja próximo destes, sendo que, emitir feedback e estar afastado é o tipo de feedback menos preferido. Parece que, tal como se verificou na dimensão forma, embora os praticantes não apreciem tanto que o instrutor lhes faça contacto corporal (este tipo de feedback implicaria proximidade entre instrutor e praticantes), estes, ainda assim, apreciam que o instrutor esteja perto deles quando emite feedback. Talvez, estes dados possam ser justificados pelo facto de os praticantes sentirem mais segurança e acompanhamento na realização dos exercícios, quando o instrutor está junto deles. Nesta dimensão não se verificou relação entre a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e as preferências dos seus praticantes, em nenhuma das categorias. Já, no grupo dos instrutores experientes verificou-se a existência de uma relação significativa, ainda que muito baixa, de sentido positivo, na categoria próximo. Kennedy e Yoke (2005) indicam, particularmente na atividade de localizada, que uma das estratégias que os instrutores podem utilizar para melhorar a performance dos seus praticantes é circular pela sala, indo próximo destes e corriji-los. Neste sentido, no presente estudo, parece que os intrutores com mais experiência profissional, possivelmente, adotam esta estratégia, indo assim ao encontro das preferências dos praticantes.

Na dimensão orientação do instrutor, observou-se que estar em espelho, quando o instrutor emite feedback foi, em média, o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais realizado. Mais de metade dos praticantes situou a sua preferência no nível mais elevado da escala de preferência (sempre). Por sua vez, emitir feedback estando o instrutor em correspondente ou de lado foram as categorias de feedback referidas como menos preferidas, distribuindo-se os praticantes, maioritariamente, pelos três níveis inferiores da escala de preferência. Estes dados indicam que, os praticantes apreciam mais que os instrutores, quando emitem feedback, estejam de frente para eles, realizando assim contacto frontal. A orientação em espelho permite aos praticantes encarar o instrutor frontalmente, de forma mais pessoal e direta, sendo

este um aspeto considerado importante, como estratégia para uma melhor eficácia de ensino (Kennedy e Yoke 2005). Nesta dimensão e respetivas categorias, quando foi relacionada a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes, verificou-se, tanto no grupo dos estagiários como no grupo dos experientes, a existência de uma relação significativa, muito baixa, de sentido positivo, na categoria espelho e a existência de uma relação significativa, baixa, de sentido positivo, na categoria correspondente. Embora as relações significativas, observadas, tenham sido muito baixas ou baixas, os dados obtidos sugerem, que nas categorias espelho e correspondente, independentemente da experiência profissional dos instrutores, estes quando emitem feedbacks adotam orientações espaciais que vão ao encontro do pretendido pelos seus praticantes. Tal como afirmam vários autores (Franco et al., 2012; Franco & Simões, 2006), é importante que os instrutores, nas sessões, adotem comportamentos que vão ao encontro do que é pretendido pelos praticantes, promovendo desta forma a aprendizagem.

Na dimensão momento de ocorrência, observou-se que, emitir feedback durante a execução do exercício é o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitido. De realçar que, mais de noventa por cento dos respondentes distribuíram-se pelos níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Emitir feedback imediatamente após a execução do exercício, foi o segundo tipo de feedback, mencionado como mais preferido pelos praticantes, sendo que, emitir feedback após a execução do exercício, mas já passado algum tempo foi o tipo de feedback referido como menos preferido. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Franco e Simões (2006) que também concluíram que, os praticantes de *Body Pump®* preferem que o feedback seja emitido enquanto realizam o exercício. Talvez, estes resultados possam ser justificados pelo facto de ser mais fácil para os praticantes receberem feedback no momento em que estão a realizar o exercício aproveitando a memória de execução, para assim processarem melhor a informação. Nesta dimensão e respetivas categorias, não foi observada nenhuma relação estatisticamente significativa entre a frequência de feedback e as preferências dos praticantes, em nenhum dos grupos de instrutores (estagiários e experientes), o que poderá indicar que, nesta dimensão, em particular, não haja congruência entre a preferência dos praticantes e a frequência de feedback observada nos instrutores, independentemente da sua experiência profissional.

Na dimensão acompanhamento de prática consequente ao feedback as categorias feedback seguido de observação e ciclo de feedback foram, por ordem decrescente, em média, as categorias que os praticantes preferem que sejam mais emitidas pelo instrutor. Verificou-se nestas categorias que a maioria dos sujeitos distribuiu-se pelos

níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Por sua vez, verificou-se que as categorias feedback isolado e feedback seguido de feedback, foram em média, as categorias que os praticantes preferem que sejam menos emitidas, sendo que os sujeitos distribuíram, maioritariamente, a sua preferência pelos nos três níveis inferiores da escala de preferência (nunca, raramente e ocasionalmente). Estes dados sugerem que os praticantes apreciam que o instrutor depois de emitir feedback continue a acompanhar a sua performance, ficando a observar e, caso necessário, emitia novo feedback. Também Franco e Simões (2006), na atividade de localizada, concluíram que quando questionados os praticantes, estes preferem que o instrutor emita feedback, depois fique a observar e a seguir emita outro feedback. Nesta dimensão e respetivas categorias, não foi observada nenhuma relação estatisticamente significativa entre a frequência de feedback e as preferências dos praticantes, em nenhum dos grupos de instrutores (estagiários e experientes), sugerindo estes dados que, nestas categorias em particular, não haja congruência entre a preferência dos praticantes e a frequência de feedback observada nos instrutores, independentemente da sua experiência profissional.

Por fim, na dimensão direção verificou-se que emitir feedback dirigido à classe foi, em média, o tipo de feedback que os praticantes preferem que seja mais emitido. A grande maioria dos sujeitos inquiridos distribuíram-se pelos dois níveis mais elevados da escala de preferência (frequentemente e sempre). Emitir feedback a um grupo, mas não à totalidade da classe, foi o segundo tipo de feedback, mencionado como mais preferido pelos praticantes. Já emitir feedback individualmente foi o tipo de feedback referido, pelos praticantes, como menos preferido, situando, a maioria dos sujeitos, as suas respostas nos três níveis inferiores da escala de preferências (nunca, raramente e ocasionalmente). Estes dados levam a crer que, eventualmente os praticantes se sintam de alguma forma expostos perante o resto da classe, ao receberem feedback individual, preferindo talvez por isso que o instrutor dirija o feedback para toda a classe. Também Franco e Simões (2006), na atividade de *Body Pump®*, concluíram que emitir feedback à classe foi o tipo de feedback referido pelos praticantes como o mais preferido. Nesta dimensão não se verificou relação entre a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e as preferências dos seus praticantes, em nenhuma das categorias. Mas, no grupo dos instrutores experientes verificou-se a existência uma relação significativa, ainda que muito baixa, de sentido positivo, na categoria classe. Neste sentido, e nesta categoria em particular, parece que os intrutores com mais experiência profissional, vão ao encontro das preferências dos praticantes.

Numa análise mais geral dos resultados obtidos no presente estudo, no que diz respeito à caracterização das preferências dos praticantes relativamente à frequência



de emissão de feedback, verifica-se que estes dados, na sua maioria, vão ao encontro dos resultados obtidos num estudo realizado por Franco e Simões (2006), que estudaram as preferências dos praticantes acerca do comportamento de feedback dos instrutores de *Body Pump*®. Concluíram que os praticantes preferem, em média, que os seus instrutores tenham mais comportamentos na emissão de feedbacks respetivamente: forma, auditiva; momento de ocorrência, concorrente; retrospectiva, isolado; objetivo prescritivo positivo; direção, à classe; afetividade, positiva; acompanhamento consequente ao feedback, ciclo de feedback. Por outro lado, concluíram também que, os tipos de feedback que os praticantes preferem que, em média, sejam menos emitidos pelos instrutores de *Body Pump*®, em cada uma das dimensões foram: forma, quinestésico; momento de ocorrência, terminal retardado; retrospectiva, acumulado; objetivo, interrogativo; direção, individual; afetividade, negativa; acompanhamento da prática consequente ao feedback, feedback isolado.

Quando relacionada a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes, verificou-se, no grupo dos estagiários, a existência de quatro relações estatisticamente significativas, de sentido positivo, nas quarenta e cinco categorias de feedback analisadas. Por sua vez, no grupo dos instrutores experientes, foram verificadas nove relações estatisticamente significativas, de sentido positivo e uma relação também significativa, de sentido negativo. Estes dados levam a crer, que na grande maioria das categorias de feedback analisadas, os instrutores de localizada não vão ao encontro das preferências dos seus praticantes, tal como afirmam Franco e Simões (2006), que concluíram também na atividade de *Body Pump*®, que os instrutores, de forma geral, ao nível da frequência de emissão de feedbacks não vão ao encontro daquilo que os praticantes preferem. Estes dados de alguma forma, também vão ao encontro dos resultados obtidos num estudo realizado por Franco et al. (2012). Estes autores foram analisar a atuação pedagógica de instrutores de localizada e verificaram que dos trinta e três tipos de comportamentos observados, apenas oito desses comportamentos tinham relação com as preferências dos praticantes, sendo a intensidade de associação de todas as relações, muito baixa. Foram verificadas essas relações nos comportamentos: informação (com exercício); avaliação positiva (sem exercício); questionamento (com exercício); afetividade positiva (com e sem exercício); afetividade negativa (sem exercício); conversas com os praticantes (com exercício) e conversas com outros (com exercício).

Chin (2005) refere a importância de os professores emitirem feedback de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Ainda assim, é comum, os professores principiantes centrarem neles a sua própria atuação, as suas preocupações, enquanto, os professores mais experientes centram mais as suas preocupações nas

necessidades dos alunos (Moreira & Januário, 2004). Em relação ao presente estudo, importa referir que apesar de não se ter verificado a existência de muitas relações entre a frequência dos vários tipos de feedbacks observados e a preferência dos praticantes relativamente à frequência desses comportamentos, nos dois grupos de instrutores estudados (estagiários e experientes), é de realçar que foi o grupo de instrutores experientes, que mais relações apresentou, indo desta forma ao encontro das preferências dos praticantes em mais tipos de comportamento de feedback, que os instrutores estagiários. Eventualmente pelo facto de serem mais experientes, na lecionação de localizada, no contato e relação com os praticantes, lhes confira mais competência para centrarem também a sua atuação pedagógica naquilo que são as necessidades dos seus praticantes. Gomes, Pereira e Pinheiro (2008), embora no contexto do treino, sugerem a necessidade dos treinadores adaptarem os seus comportamentos em função das preferências dos atletas que orientam, para desta forma aumentarem a sua eficácia junto destes.

Considerando os resultados obtidos na presente investigação, parece oportuno sugerir que os instrutores, independentemente da sua experiência profissional, acionem mecanismos que lhes permita ter conhecimento das preferências dos praticantes acerca do comportamento de feedback, para que desta forma, possam refletir sobre a sua atuação, planeando as sessões, tendo em conta esses dados.

## 6. Conclusões

Um dos objetivos do presente estudo foi caracterizar as preferências dos praticantes, da atividade de localizada, relativamente à frequência de emissão das várias categorias de feedback, por parte do instrutor. Assim, numa análise centrada nas categorias de feedback, por dimensão, que os praticantes preferem que sejam, em média, mais emitidas, concluiu-se que estes preferem que o instrutor quando emite feedback: informe como fazer o exercício, se refira ao posicionamento dos segmentos corporais, bem como, a cada exercício separadamente, que emita feedback de forma oral utilizando assim, o praticante a forma auditiva para receber a informação; que o instrutor demonstre afetividade positiva, que este esteja a realizar o mesmo exercício que o praticante e que também esteja próximo e de frente para o praticante e que o instrutor emita feedback enquanto o praticante está a realizar o exercício e que depois do instrutor emitir feedback fique a observar a prestação do praticante; os praticantes referiram ainda que preferem que o feedback, quando emitido, seja para todos os indivíduos da classe.

Por sua vez, numa análise centrada nas categorias de feedback, por dimensão, que os praticantes preferem que sejam, em média, menos emitidas, concluiu-se que estes preferem menos que: o instrutor descreva como o praticante realizou o exercício sem referir se aquela é a forma correta, ou incorreta de realizar o exercício, que o instrutor emita feedback de uma forma geral, sem se reportar a um aspeto específico, que se refira a uma acumulação de vários exercícios realizados anteriormente, que emita feedback de forma que utilize o contato físico, demonstre desagrado, que quando emite feedback não realize o mesmo exercício que o praticante, que esteja afastado e de costas para este, que só emita feedback passado algum tempo de o praticante ter realizado o exercício, que depois de emitir feedback abandone de imediato o praticante e que o feedback seja emitido individualmente.

Outro dos objetivos do presente estudo foi verificar se existia relação entre a frequência dos vários tipos de feedback dos instrutores estagiários e experientes e as preferências dos seus praticantes.

Concluiu-se que das quarenta e cinco relações testadas (categorias de feedback analisadas), entre a frequência dos tipos de feedbacks observados em cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes) e as preferências dos praticantes relativamente à frequência desses comportamentos, poucas foram as categorias onde se verificou a existência de relações significativas. Foram observadas no grupo de instrutores estagiários quatro relações significativas, de sentido positivo e no grupo dos instrutores experientes foram observadas nove relações significativas, de sentido

positivo e uma relação significativa de sentido negativo. Ainda assim, verificou-se a existência de mais relações significativas no grupo dos instrutores experientes.

Concluiu-se que para o grupo de instrutores estagiários, foi nas categorias de feedback avaliativo positivo, sem conteúdo, espelho e correspondente, que se verificou a existência de relação entre a frequência de comportamento de feedback observado e a preferência dos praticantes, sendo a intensidade de associação dessas relações muito baixas. Por sua vez, concluiu-se que para o grupo de instrutores experientes, foi nas categorias de feedback avaliativo negativo, orientação espacial (sentido negativo), posicionamento dos segmentos corporais, quinestético, misto auditivo-quinestético, afetividade positiva, próximo, espelho, correspondente e classe, que se verificou a existência de relação entre a frequência de comportamento de feedback observado e, as preferências dos praticantes, sendo a intensidade de associação dessas relações muito baixas e baixas.

## 7. Recomendações

A abordagem aplicada no presente estudo e seus resultados, ganham pertinência, na medida em que poderão enriquecer os profissionais e demais intervenientes no contexto do fitness, de conhecimento acerca da frequência dos tipos de feedback mais e menos preferidos pelos praticantes, bem como de conhecimento acerca da relação que existe entre a frequência de comportamentos de feedback, realizado pelos instrutores estagiários e experientes nas sessões de localizada e as preferências dos seus praticantes; em particular, no que diz respeito à amostra do presente estudo.

O presente estudo, dentro das suas limitações, pode, eventualmente, auxiliar os instrutores a conhecer as preferências dos praticantes, ajudando-os a intervir, mais em conformidade com as mesmas, otimizando, assim, a sua atuação ao nível da emissão de feedbacks.

Apesar de na presente investigação, se ter observado que os instrutores experientes, apresentam em mais categorias de feedback, relação entre o comportamento de feedback observado e a preferência dos praticantes relativamente à frequência desses comportamentos, ainda assim, independentemente da experiência dos instrutores, sugere-se que estes, ao longo do desenvolvimento da sua carreira profissional, utilizem instrumentos e estratégias que lhes permita perceber as preferências dos praticantes em relação à atuação pedagógica. Sugere-se ainda, que as entidades formadoras na área do fitness, nos seus planos de estudos contemplem esta temática de estudo, dotando os futuros profissionais de competências que, por um lado, lhes permita atuar de acordo com as preferências dos praticantes, mas que por outro lado, lhes permita utilizar estratégias que eduquem os praticantes a valorizar uma intervenção pedagógica de qualidade.

Torna-se também importante que mais estudos nesta área sejam realizados, suscitando assim, a reflexão e discussão desta temática. Seria interessante, a realização de estudos que verificassem as preferências dos praticantes ao nível da frequência do comportamento de feedback, tendo em conta características como o género e a idade dos praticantes. Outro aspeto que, também, poderia ser interessante estudar seria verificar se mediante diferentes atividades de fitness existem diferentes preferências dos praticantes, relativamente à frequência de emissão de feedback dos instrutores.

## 8. Referências bibliográficas

- Aaberg, E. (2007). *Resistance Training Instruction - Advanced teaching principles and techniques for 65 exercises. Second Edition*. Texas, EUA: Human Kinetics.
- Alfermann, D., & Würth, S. (2004). *Coach Behaviour and its Relation to Athletes' Satisfaction and Performance*. Paper presented at the 9th Annual Congress of the European College of Sport Science, Clermont-Ferrand.
- Alves, R., & Rodrigues, J. (2004). Análise das Expectativas e do Comportamento do Treinador em Competição: Estudo Comparativo do Treinador de Jovens em Andebol, em Função da Experiência, do Sucesso na Competição e do Escalão Etário dos Atletas. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de estudo no contexto escolar e desportivo*. (pp. 311-335). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Alves, S., Simões, V., Franco, S., & Rodrigues (2012). Canais de comunicação preferenciais em praticantes de Fitness. *Revista Motricidade*, 8(2), 3-4.
- Barquín, R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.
- Benavente, A., & López, M. (2006). Procedimientos Para Detectar y Medir El Sesgo Entre Observadores. *Anales de Psicología - Redalyc*, 22 (001), 161-167.
- Berliner, D. (1994). Teacher Expertise. In A. P. J. B. (Eds.) (Ed.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 73-79). London: Routledge.
- Berliner, D. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. doi: 10.1177/0270467604265535.
- Bodet, G. (2006). Investigating Customer Satisfaction in a Health Club Context by an Application of the Tetraclasse Model. *European Sport Management Quarterly*, 6, 149-165.
- Botelho, S., Mesquita, I., & Moreno, P. (2005). A intervenção verbal do treinador de voleibol na competição. Estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 174-183.
- Boyce, A. (1991). The effects of an instructional strategy with two schedules of augmented KP feedback upon skill acquisition of a selected shooting task. *Journal of Teaching in Physical Education*., 11(1), 47-58.
- Brehm, B. A. (2004). *Successful Fitness Motivation Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brewer, B., & Jones, R. L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: the case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Brito, A. (2007). *Psicologia do Desporto Para Atletas*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Burden, R. (1990). Teacher development. In R. O. Houstow (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 311-327). New York: Macmillan.
- Carreiro da Costa, F. (1998). *O Sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada. Lisboa.
- Carron, A., Hausenblas, A., & Estabrooks, A. (1999). Social influence and exercise involvement. In S. Bull (Ed.), *Adherence Issues in Sport and Exercise* (pp. 1-17). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: a sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167.
- Castañer, M., Miguel, C., & Anguera, M. T. (2009). SOCOP-Coach. An instrument to observe coach's paraverbal communication in to match competitions situations. *REDAF- Revista de Desporto e Actividade Física*, 2(2), 1-10.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in Sport: A Review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Chin, K. (2005). The Effects of the Teacher's Feedback during Badminton Instruction. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 139-147). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Correia, A. (2006). Uma Gestão de Marketing dos Ginásios e Health Clubs. In A. Correia, A. Sacavém & C. Colaço (Eds.), *Manual de Fitness & Marketing. Para a competitividade dos Ginásios e Health Clubs*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Costa, M. (2000). *Ginástica Localizada* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Côté, J., & Sedgwick, W. (2003). Effective Behaviors of Expert Rowing Coaches: A Qualitative Investigation of Canadian Athletes and Coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62-77.
- Cruz, J., & Gomes, A. (1996). Liderança de equipas desportivas e comportamento do treinador. In J. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia do desporto*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Culver, D., & Trudel, P. (2000). Coach-Athlete Communication Within an Elite Alpine Ski Team. *Journal of Excellence*, 3, 28-54.
- Cunha, G., Mesquita, I., Rosado, A., Sousa, T., & Pereira, P. (2010). Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação. *Motriz. Revista de Educação Física*, 16(4), 931-941. doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p931>
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill - Interamericana de España.
- Faucher, C. (2011). Development of professional expertise in optometry. *Optometry - Journal of the American Optometric Association*, 82(4), 218-223.
- Fernandéz, J., Carrión, G., & Ruíz, D. (2012). La satisfacción de clientes y su relación con la percepción de calidad en Centros de Fitness: utilización de la escala CALIDFIT. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 309-319.
- Francis, L., & Seibert, R. (2000). Teaching a group exercise class. In D. Green (Ed.), *Group fitness instructor manual*. San Diego: American Council on Exercise (ACE).
- Franco, S. (2009). *Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo de Localizada: Comportamento observado, percepção, preferência e satisfação dos praticantes*. Doutoramento. INEF. Lleida.
- Franco, S., & Campos, F. (2005). *Caracterização do Feedback Pedagógico. Estudo Comparativo entre Professores de Ginástica Localizada diferenciados pela Formação Académica*. Paper presented at the Congresso de Psicologia do Desporto, Lisboa e Rio Maior.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Castañer, M. (2012). The behaviour of fitness instructors and the preferences and satisfaction levels of users. In O. Camerino, M.

- Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Routledge Research in Sport and Exercise Science. Mixed Methods Research in the Movement Sciences - Case studies in sport, physical education and dance*. Oxon: Routledge.
- Franco, S., & Santos, R. (1999). *A Essência da ginástica aeróbica*. Rio Maior: Edições Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Franco, S., & Simões, V. (2006). *Participants' perception and preference about Body Pump® instructors' pedagogical feedback* Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science. Lausanne - Switzerland.
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001). Coaching strategies for youth sports: Part 2: Personal characteristics, parental influence and team organization. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 41-46.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumond, S., & Larocque, L. (1999). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches. *Sociology of Sport Online*, 2 (n. 2), (<http://phsyed.otago.ac.nz/sosol/v2i2/v2i2a2.htm> ).
- Gomes, A. R., Pereira, A., & Pinheiro, A. (2008). Liderança, coesão e satisfação em equipas desportivas: um estudo com atletas portugueses de futebol e futsal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 482-491.
- Green, B. (2005). Building Sport Programs to Optimize Athlete Recruitment, Retention, and Transition: Toward a Normative Theory of Sport Development. *Journal of Sport Management*, 19(3), 233-253.
- Gusthart, J., Kelly, I., & Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 196-210.
- Harris, D. & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sport Medicine – Ethical standards in sport and exercise science research. *International Journal of Sport Medicine*, 30 (10), 701-702.
- Karageorghis, I., & Deeth, P. (2002). Effects of motivational and oudeterous asynchrouous music on perceptions of flow. *Journal of Sport Sciences*, 20(1), 66-67.
- Kennedy, C., & Yoke, M. (2005). *Methods of Group Exercise Instruction*. EUA: Human Kinectics.
- Knop, P., Hoecke, J., & Bosscher, V. (2004). Quality Management in Sports Clubs. *Sport Management Review*, 7(1), 57-77.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning enviroment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Losada, J., & Arnau, J. (2000). Fiabilidad entre observadores con datos categóricos mediante el Anova. *Psicothema*, 12 (2), 335-339.
- Mars, H. (1989). Observer reliability: issues and procedures. Champaign. In D. Darst, Z. B. & V. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction* (pp. 53-80). Illinois: Human Kinetics.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 23 (1), 25-38.
- Mesquita, I., Rosa, G., Rosado, A., & Moreno, M. (2005). Análisis de contenido de la intervención del entrenador de voleibol en la reunión de preparación para la competición. Estudio comparativo de entrenadores de equipo senior



masculinos e femeninos. *Apunts EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES*, 3.er trimestre, 61-66.

- Molinero, O., Salguero, A., Tabernero, B., Tuero, C., & Márquez, S. (2005). El abandono deportivo: propuesta para la intervención práctica en edades tempranas. <http://www.efdeportes.com> *Revista Digital*, Año 10, Nº 90.
- Moreira, M., & Januário, C. (2004). Análise das decisões pré-interactivas e interactivas em professores "expert" e principiantes relativamente à dimensão instrução. In P. Sarmento & V. Ferreira (Eds.), *Formação desportiva. Perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo* (pp. 91-110). Cruz Quebrada. Lisboa. Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Murcia, J., Gimeno, E., Silva, F., & Conte, L. (2009). O interesse pela opinião do praticante de exercício físico como papel importante na predição do motivo fitness/saúde. *Fitness & Performance Journal*, 8(4), 247-253. doi: 10.3900/fpj.8.4.247.p
- Murray, D., & Howat, G. (2002). The relationships among service quality, value, satisfaction, and future intentions of customer at an Australian sports and leisure centre. *Sport Management Review*, 5 (1), 25-43
- Neto, M. (2006). Segmentação dos Sócios. In A. Correia, A. Sacavém & C. Colaço (Eds.), *Manual de Fitness & Marketing. Para a competitividade dos Ginásios e Health Clubs*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Papadimitriou, A., & Karateroliotis, K. (2000). The service quality expectations in private sport and fitness centers: A reexamination of the factor structure. *Sport Marketing Quarterly*, 9 (3), 157-164.
- Pedragosa, V., & Correia, A. (2009). Expectations, satisfaction and loyalty in health and fitness clubs. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 5(4), 450-463.
- Perea, A., Alday, L., & Castellano, J. (Eds.). (2005). *Match Vision Studio*. España.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52 (2), 186-199.
- Prudente, J., Garganta, J., & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (nº 3), 49-65.
- Reed, J., & Bertelsen, S. (2003). The relationship between the perceptions of students and instructors of the importance of their objectives in physical education activity classes. *Physical Educator*, 60(9).
- Riemer, H., & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (3), 276-293.
- Rinne, M., & Toropainen, E. (1998). How to lead a group - practical principles and experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, 69-76.

- Rodriguez, G., Gómez, J., Sala, A., Mesana, M., López, J., & Alvira, J. (2006). Aprendizaje del saque en voleibol con la utilización del video feed-back. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital, Año 11 (97).
- Rodrigues, J. (1990). Treino Desportivo - A relação treinador-atleta. *Revista Horizonte*, VI, 37, 9-11.
- Rodrigues, J. (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de voleibol*. Cruz Quebrada. Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, P., & Dávila, M. (2006). Gestão da Qualidade em Serviços de Health&Fitness In A. Correia, A. Sacavém & C. Colaço (Eds.), *Manual de Fitness & Marketing. Para a Competitividade dos Ginásios e Health Clubs*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). *Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas* Lisboa: Serviço de Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). Um Perfil de Competências do Treinador Desportivo *Formação de Treinadores Desportivos* (pp. 21-48). Rio Maior: Centro de Edições da Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.
- Santos, F., & Rodrigues, J. (2012). A Comunicação do Teinador de Jovens e Seniores de Futebol em Competição. In S. C. d. P. d. Desporto (Ed.), *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana
- Schempp, P. (2005). Pedagogical Expertise in Sport Pedagogy. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport*. (pp. 105-113). Lisboa: FMH. Serviço de Edições.
- Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Szabo, A., & Griffiths, L. (2003). Evaluation of the motivational quality of music played during exercise at two fitness centres using the brunel music rating inventory. *Journal of Sport Sciences*, 21(4), 360.
- Tenenbaum, G., Lidor, R., Lidor, R., Morrow, K., Tonnel, S., & Gershgoren, A. (2004). The effect of music type on running perseverance and coping with effort sensations *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 89-109.
- Virtuoso, L., & Rosado, A. (2004). Observação e Reacção à Prestação Motora: Comparação entre Especialistas e Não Especialistas em Voleibol no Diagnóstico de Erros Técnicos e na Prescrição Pedagógica. In V. Ferreira & P.

Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva, Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Cruz Quebrada: FMH Serviços de Edições.

### **Capítulo III – Conclusões, limitações e recomendações**

---

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões, retiradas dos estudos realizados. São apontadas algumas das limitações identificadas. São igualmente referidas recomendações para investigações futuras, bem como sugeridas algumas implicações práticas para a intervenção pedagógica no contexto do fitness.

---

# 1. Conclusões, Limitações e Recomendações

## 1.1 Conclusões

O presente trabalho centrou-se no estudo do comportamento de feedback de instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional, sob diferentes perspetivas: comportamento observado nos instrutores, auto-perceção dos instrutores e preferências dos praticantes.

Considerando que, a maioria das conclusões foram realizadas numa ótica contextualizada e num quadro mais compreensivo no final de cada estudo, neste capítulo serão apresentadas as conclusões gerais do trabalho, referindo os aspetos mais relevantes, tendo em conta os objetivos propostos.

Foi desenvolvido e validado um sistema de observação, que permite analisar os comportamentos de feedback, de instrutores em aulas de grupo, denominado SOFIF-AG (Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo). Foi possível verificar através dos resultados obtidos ao longo do processo de desenvolvimento e validação do SOFIF-AG que este instrumento é válido, para sua utilização nas aulas de grupo, no contexto do fitness, e que as suas observações são fiáveis para estudar o comportamento de feedback dos instrutores de fitness. Esta conclusão teve por base a validação fornecida pelos especialistas durante a fase de desenvolvimento deste instrumento e dos resultados de fiabilidade inter-observadores e intra-observador, bem como da aplicação piloto realizada, que permitiu demonstrar a funcionalidade e potencialidade deste sistema de observação, para análise do comportamento de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo.

Para estudar a auto-perceção dos instrutores acerca dos seus comportamentos de feedback, bem como as preferências dos praticantes acerca desses comportamentos, foi construído e validado um questionário denominado QUEFIF-AG (Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo), em duas versões (auto-perceção do instrutor e preferências dos praticantes). Através dos resultados obtidos, durante o processo de desenvolvimento e validação deste instrumento, verificou-se que o QUEFIF-AG é válido para conhecer a auto-perceção dos instrutores e as preferências dos praticantes relativamente ao comportamento de feedback. Esta conclusão derivou da aplicação preliminar deste instrumento, da validação dos especialistas, da sua aplicação piloto, bem como da fiabilidade do tipo estabilidade temporal obtida.

Seguidamente, foi caracterizada e comparada a intervenção dos instrutores ao nível da emissão de feedbacks na atividade de localizada, em função da sua experiência profissional (instrutores estagiários e instrutores experientes). Concluiu-se que, em média, foi o grupo de instrutores estagiários que mais feedbacks por minuto emitiu, não tendo sido encontradas diferenças significativas, quando comparados os grupos. Concluiu-se que quando os instrutores comunicavam com os seus praticantes através da emissão de feedbacks, independentemente da sua experiência profissional, faziam-no mais frequentemente emitindo feedback à totalidade dos praticantes, especificamente sobre o exercício que os praticantes realizavam e durante a realização do mesmo. Faziam-no de forma oral, essencialmente com o objetivo de explicar como devia ser realizado o exercício, sem se reportarem a um aspeto específico, demonstrando afetividade neutra. Encontravam-se de frente para os praticantes, mas afastados destes e a realizar o mesmo exercício que estes, sendo que depois de emitir feedback ficavam a observar os praticantes. Quando comparados os grupos, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em cinco das quarenta e cinco variáveis de feedback analisadas. Estas diferenças foram encontradas nas categorias das seguintes dimensões: dimensão objetivo, categoria avaliativo negativo (onde o grupo dos instrutores experientes emitiram mais feedbacks desta natureza); dimensão orientação do instrutor, categoria correspondente (onde o grupo de instrutores experientes apresentaram uma média superior); dimensão orientação do instrutor, categoria de lado (onde o grupo dos instrutores estagiários apresentaram uma média superior); dimensão momento de ocorrência, categoria concorrente (onde o grupo dos instrutores experientes apresentaram uma média superior) e dimensão momento de ocorrência, categoria terminal imediato (onde o grupo dos instrutores estagiários apresentaram uma média superior).

Quando se foi testar a relação entre a frequência das várias categorias de feedback observadas em cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes), e a sua auto-perceção relativamente à frequência desses comportamentos, verificou-se, no grupo dos estagiários, existir relação estatisticamente significativa em oito categorias de feedback, sete relações de sentido positivo e uma de sentido negativo. Essas relações, significativas, ocorreram nas categorias das seguintes dimensões de análise: dimensão objetivo, categoria descritivo do erro; dimensão conteúdo, categorias respiração e ação muscular (sentido negativo); dimensão forma, categoria misto auditivo-quinestésico; dimensão proximidade do instrutor, categorias próximo e afastado; dimensão orientação do instrutor, categorias correspondente e de lado. Por sua vez, no grupo dos instrutores experientes verificou-se existir relação estatisticamente significativa em oito categorias de feedback, sendo todas as relações

de sentido positivo. Essas relações, significativas, ocorreram nas categorias das seguintes dimensões de análise: dimensão objetivo, categoria prescritivo negativo; dimensão conteúdo, categoria respiração; dimensão forma, categoria quinestésico; dimensão afetividade, categoria afetividade positiva; dimensão exercício, categoria sem exercício; dimensão orientação do instrutor, categorias espelho e correspondente e dimensão direção, categoria individual.

Por fim, foram caracterizadas as preferências de todos os praticantes em relação à frequência das várias categorias de feedback, na atividade de localizada, bem como testada a relação entre a frequência das categorias de feedback observadas em cada um dos grupos de instrutores (estagiários e experientes) e as preferências dos praticantes de cada grupo. Numa análise centrada nas categorias de feedback, por dimensão, que os praticantes preferem que sejam, em média, mais emitidas, concluiu-se que estes preferem que o instrutor quando emite feedback, informe como fazer o exercício, se refira ao posicionamento dos segmentos corporais, bem como a cada exercício separadamente, que emita feedback de forma oral utilizando, assim, o praticante a forma auditiva para receber a informação, que o instrutor demonstre afetividade positiva, que este esteja a realizar o mesmo exercício que o praticante, que também esteja próximo e de frente para o praticante, que o instrutor emita feedback enquanto o praticante está a realizar o exercício e que depois do instrutor emitir feedback fique a observar a prestação do praticante. Os praticantes referiram, ainda, que preferem que o feedback, quando emitido, seja para todos os indivíduos da classe. Foram observadas no grupo de instrutores estagiários quatro relações estatisticamente significativas, de sentido positivo. Essas relações, significativas, ocorreram nas categorias das seguintes dimensões de análise: dimensão objetivo categoria, avaliativo positivo; dimensão conteúdo, categoria sem conteúdo; dimensão orientação do instrutor, categorias espelho e correspondente. Já, no grupo de instrutores experientes foram observadas nove relações significativas de sentido positivo e uma relação significativa de sentido negativo. Essas relações, significativas, ocorreram nas categorias das seguintes dimensões de análise: dimensão objetivo, categoria avaliativo negativo; dimensão conteúdo, categorias orientação espacial (sentido negativo) e posicionamento dos segmentos corporais; dimensão forma, categorias quinestésico e misto auditivo-quinestésico; dimensão afetividade, categoria afetividade positiva; dimensão proximidade do instrutor, categoria próximo; dimensão orientação do instrutor, categorias espelho e correspondente e dimensão direção, categoria classe.

## 1.2 Limitações

Os contributos que o presente trabalho pode trazer para a comunidade científica e profissionais de fitness, estão naturalmente condicionados por um conjunto de limitações. Desta forma, identificam-se aqui alguns desses condicionalismos.

- Segundo Anguera, Blanco, Losada e Hernández (2000)<sup>1</sup>, uma das limitações dos estudos com observação está relacionada com a reatividade do sujeito observado. A reatividade consiste na alteração dos comportamentos espontâneos dos sujeitos, por saberem que estão a ser observados. Por questões de ética foi necessário pedir autorização, antecipada, aos instrutores para filmar as sessões. Por este motivo, teve que ser realizada uma breve explicação sobre o âmbito do estudo e a razão da respetiva recolha de dados. Este facto poderá ter levado alguns instrutores a alterarem o seu comportamento. Para minimizar este efeito foi informado de uma forma geral que se estava a realizar um estudo no âmbito das aulas de grupo, não referindo especificamente que ia ser estudado o comportamento de feedback. Ainda para atenuar a reatividade dos sujeitos, durante o momento das filmagens, foram realizados alguns procedimentos pelos indivíduos que efetuaram a recolha de dados. Em todas as sessões observadas, as câmaras de filmar eram colocadas num local, que embora permitissem gravar todos os comportamentos dos instrutores e praticantes, não influenciasse o normal funcionamento das sessões. Por outro lado, os sujeitos que estavam a filmar projetavam o seu olhar em direção à câmara, durante toda a filmagem, tentando que a sua presença fosse o mais discreta possível.
- Outra das limitações dos estudos com observação é também, segundo Anguera, Blanco, Losada e Hernández (2000)<sup>1</sup>, a expectativa do observador. A expectativa resulta do conhecimento prévio que o observador tem em relação ao comportamento e atividade que observa, podendo ser influenciado pelas características pessoais do observador, pelas suas motivações, pelo desejo de obtenção de determinados resultados e impressões subjetivas. Para minimizar a questão da expectativa do observador foram treinados todos os procedimentos de fiabilidade de observação.
- Em relação à aplicação dos questionários, algumas das limitações que se prendem com a utilização deste tipo de instrumento, estão relacionadas com o conhecimento das circunstâncias em que o questionário é respondido e da garantia dos sujeitos devolverem o mesmo totalmente preenchido. Para minimizar estes efeitos, antes do preenchimento do questionário, era explicado

---

<sup>1</sup> Anguera, M. T., Blanco, Á., Losada, J., & Hernández, L. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes.*, 5(24).



aos respondentes o âmbito do estudo e a importância da honestidade das suas respostas em todas as questões do questionário. Estando o responsável do presente estudo sempre disponível para qualquer esclarecimento necessário.

- A recolha de dados da presente investigação foi efetuada em contexto real de intervenção dos instrutores de localizada, tendo por isso sendo identificadas algumas limitações, inerentes a esta questão. Variáveis como as características dos ginásios e sua cultura institucional, número de praticantes nas sessões, bem como o nível dos praticantes, podem eventualmente ter influência no comportamento de feedback dos instrutores.

### **1.3 Recomendações**

À semelhança do capítulo das conclusões, foram identificadas um conjunto de recomendações contextualizadas em cada estudo realizado, do presente trabalho. Desta forma, neste capítulo serão apresentadas, por um lado, as recomendações em futuras investigações e, por outro, as recomendações em termos de aplicação prática de âmbito profissional.

Assim, deixam-se aqui algumas sugestões, no que diz respeito à realização de novos estudos que abordem a temática do comportamento de feedback, aplicado ao contexto do fitness.

- Que o desenvolvimento e validação do sistema de observação SOFIF-AG e do questionário QUEFIF-AG, nas suas duas versões, possibilitem auxiliar, outros investigadores, no conhecimento dos comportamentos de feedback utilizados pelos instrutores de fitness, em aulas de grupo, bem como no conhecimento da auto-perceção dos instrutores e preferências dos praticantes em relação a esses comportamentos.
- Que o desenvolvimento e validação do SOFIF-AG e do QUEFIF-AG sejam um estímulo para o desenvolvimento de outros instrumentos, em outras atividades da área do fitness, como o cardiofitness e a musculação, no que diz respeito aos comportamentos de feedback do instrutor.
- Que o SOFIF-AG e o QUEFIF-AG possam ser usados, também, em investigações futuras como complemento à utilização de outras metodologias.
- Continuar a estudar a influência que a variável experiência profissional tem ao nível emissão de feedbacks, não só na atividade de localizada, como em outras atividades do âmbito da área do fitness, bem como as variáveis que determinam a qualidade das competências de diagnóstico e de prescrição pedagógica.

- Dada a especificidade da intervenção profissional no contexto do fitness, seria interessante a experiência dos instrutores ser medida em número de anos, mas contemplando também o número de horas por atividade lecionada, e a partir daí criar-se uma nova taxonomia de medida para este contexto em particular.
- Estudar as sequências de comportamentos de feedback observados nos instrutores, com o intuito de identificar se existe algum perfil comportamental comum.
- Estudar o porquê dos instrutores realizarem determinados comportamentos de feedback, para conhecer com que objetivo o fazem.
- Estudar a relação entre o comportamento de feedback observado dos instrutores e a sua auto-percepção, em outras atividades do âmbito do fitness.
- Estudar a relação entre o comportamento de feedback observado dos instrutores e as preferências dos praticantes, em outras atividades do âmbito do fitness, bem como, tendo em conta características como o género e a idade dos praticantes.

Por sua vez, no que diz respeito às recomendações de aplicação prática de âmbito profissional, algumas são as sugestões.

- Que a utilização do SOFIF-AG e QUEFIF-AG possa apoiar os profissionais da área a diagnosticarem, reforçarem ou modificarem os comportamentos de feedback, na sua atuação profissional, utilizando assim estratégias adequadas em benefício dos seus praticantes.
- Que os instrutores, com recurso à gravação das suas sessões, realizem de forma periódica, ao longo da sua carreira, autoanálises acerca da sua intervenção pedagógica para melhorar e otimizar assim a sua intervenção.
- Que o comportamento de feedback se constitua também como um cuidado a ter, aquando do planeamento das sessões, que seja refletido, para que desta forma os instrutores possam de forma mais eficiente ter noção dos comportamentos que realizam e assim otimizem a sua intervenção, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos seus praticantes.
- Que os diretores técnicos de entidades ligadas ao contexto do fitness se debrucem sobre a problemática da intervenção pedagógica, e nos seus planos de atuação implementem estratégias, sessões de preparação e reflexão, planos de formação, que permitam aos seus instrutores melhorarem e otimizarem os seus comportamentos durante as sessões.
- Que as entidades formadoras na área do fitness, nos seus planos de estudos contemplem a intervenção pedagógica dos instrutores, dotando os futuros profissionais de competências que, por um lado, lhes permita atuar de acordo

com as preferências dos praticantes, mas que por outro lado, lhes permita utilizar estratégias que eduquem os praticantes a valorizar uma intervenção pedagógica de qualidade.

## ANEXOS

## Anexo 1: Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness – Aulas de Grupo (SOFIF-AG)

“O QUÊ” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referencia ao conteúdo do feedback nomeadamente:

DIMENSÃO	CATEGORIA	CÓDIGO
<b>Objetivo</b>  Dimensão que pretende perceber qual a finalidade e propósito do feedback emitido pelo instrutor.  (S. Fishman, 1973; S. Fishman & Tobey, 1978; Piéron, 1999; Pedro Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006).	<b>Avaliativo Positivo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, emitindo um simples juízo, referindo que a execução do exercício está bem/boa, sem fazer referência à sua forma. Ex.: “Muito bem.”, “Bom.”, “Isso.”	<b>O-AP</b>
	<b>Avaliativo Negativo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, emitindo um simples juízo, referindo que a execução do exercício está mal/má, sem fazer referência à sua forma. Ex.: “Não está bem.”, “Está mal.”, “Não é isso.”	<b>O-AN</b>
	<b>Prescritivo Positivo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes informando acerca de como o(s) praticante(s) deverá(ão) realizar o exercício ou de como o deveria(m) ter realizado, sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical positiva. Ex.: “Coloque os joelhos mais para trás.”, “Deveria ter colocado o pescoço em posição neutra.”	<b>O-PP</b>
	<b>Prescritivo Negativo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes informando acerca de como o(s) praticante(s) deverá(ão) realizar o exercício sendo a intervenção apresentada sob a forma de expressão gramatical negativa. Ex.: “Não coloque os joelhos para a frente.”, “Não faça extensão do pescoço.”	<b>O-PN</b>
	<b>Descritivo do Modelo Correto</b> – o instrutor emite feedback descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela é a forma que ele pretende que o exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s). Ex.: “Não está a colocar a perna em cima, que é o que se pretende.”, “O seu joelho está alinhado com a ponta do pé, que é como deve estar.”	<b>O-DMC</b>
	<b>Descritivo do Erro</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, referenciando que aquela não é a forma que ele pretende que o	<b>O-DE</b>

	exercício seja realizado por parte do(s) praticante(s). Ex: “Está a colocar os joelhos demasiado para a frente.”, “Está a colocar o braço excessivamente para cima.”	
	<b>Descritivo Neutro</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes descrevendo como um ou mais praticante(s) realizou(aram) o exercício, não explicitando se aquela é ou não a forma que ele pretende que seja realizado o exercício. Ex: “Está a colocar os joelhos para a frente.”, “Está a colocar a perna para cima.”, “Não está a levantar o braço.”, “Não fez extensão do pescoço.”	<b>O-DN</b>
	<b>Interrogativo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes interrogando este(s) acerca da execução do exercício. Ex: “Acha que consegue colocar a perna mais em cima?”, “Consegue sentir se o seu pescoço está em posição neutra?”.	<b>O-INT</b>
<b>Conteúdo</b> Dimensão que se refere ao teor do feedback emitido pelo instrutor, estando relacionado com os conteúdos da aula. (Botelho et al., 2005; Gilbert, Trudel, Gaumond, & Larocque, 1999a; Mesquita et al., 2009)	<b>Nome do Exercício</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere o nome do exercício. Ex: “Não é abdominais, é press peito.”, “Faça passo básico.”	<b>C-NE</b>
	<b>Respiração</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à forma de respirar. Ex: “Respire fundo.”, “Expire quando sobe.”, “Não bloqueie a respiração.”	<b>C-RES</b>
	<b>Ação Muscular</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à ação muscular (força, relaxamento, contração, alongamento) do exercício. Ex: “Faça força.”, “Contraia abdominal.”, “Descontraia o pescoço.”	<b>C-AM</b>
	<b>Orientação Espacial</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à sua orientação no espaço. Ex: “A volta é realizada ao contrário.”, “Vire-se para a direita.”, “Volte-se para o espelho”.	<b>C-OE</b>
	<b>Ritmo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se ao ritmo de execução do exercício. Ex: “Um, dois, um, dois.”, “Cinco, seis, sete e oito.”	<b>C-RIT</b>
	<b>Posicionamento dos Segmentos Corporais</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e refere-se à forma de como deve(m) estar posicionado(s) o(s) segmento(s) corporais. Ex: “Coloque os braços em cima.”, “Perna mais afastada.”, “Flete a perna.”	<b>C-PSC</b>
	<b>Misto</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais	<b>C-MIS</b>

	praticantes utilizando duas ou mais categorias descritas anteriormente em simultâneo.	
	<b>Sem Conteúdo</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes de uma forma geral, sem reportar a um aspeto específico das categorias anteriores. Ex: “Boa.”, “Não é isso.”, “Está mal.”	<b>C-SC</b>
<b>Retrospectiva</b> Dimensão que se refere à quantidade de exercícios, realizado(s) pelo(s) praticante(s) que o instrutor indica ao emitir feedback. (Schmidt & Lee, 1999; Simões & Franco, 2006).	<b>Acumulado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo que este representa uma acumulação de vários exercícios realizados anteriormente. Ex: “Nos vários exercícios realizados durante o aquecimento não fez contração do abdominal.”	<b>R-ACU</b>
	<b>Separado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes acerca de um determinado exercício separadamente. Ex: “No passo básico, faça flexão da coxa.”	<b>R-SEP</b>

**“COMO”** – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referencia ao modo como o feedback é transmitido; nomeadamente:

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CÓDIGO</b>
<b>Forma</b> Dimensão que se refere ao canal de comunicação que o instrutor utiliza para emitir feedback. (S. Fishman, 1973; S. Fishman & Tobey, 1978; Markland & Martinek, 1988; Piéron, 1999; Pedro Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006).	<b>Auditiva</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo este apresentado de forma oral.	<b>F-AUD</b>
	<b>Visual</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo este apresentado de uma forma não verbal, através de gestos ou de demonstração, sem existência de contacto físico com o praticante.	<b>F-VIS</b>
	<b>Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes sendo este apresentado sob a forma de contacto físico ou manipulação corporal do praticante.	<b>F-QUI</b>
	<b>Misto Auditiva/Visual</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma auditiva e visual.	<b>F-MAV</b>
	<b>Misto Auditiva/Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma auditiva e quinestésica.	<b>F-MAQ</b>
	<b>Misto Visual/Quinestésica</b> – o instrutor emite	<b>F-MVQ</b>

	feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma visual e quinestésica.	
	<b>Misto Auditiva/Visual/Quinestésica</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes utilizando em simultâneo a forma auditiva, visual e quinestésica.	<b>F-MAVQ</b>
<b><u>Afetividade</u></b> Dimensão que se refere aos comportamentos relacionados com a afetividade, que é transmitida pelo instrutor aquando da emissão de feedback. (Alves & Figueiras, 2007; S. Fishman, 1973; S. Fishman & Tobey, 1978; Kelly & Stephens, 1964; Pedro Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006; Watson, 1988).	<b>Afetividade Positiva</b> – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente realiza um comportamento de afetividade positiva como por exemplo acarinhar o(s) praticante(s), rir, sorrir ou gracejar.	<b>A-POS</b>
	<b>Afetividade Negativa</b> – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente realiza um comportamento de afetividade negativa como por exemplo demonstrar desagrado, repreender ou denegrir a prestação motora do(s) praticante(s).	<b>A-NEG</b>
	<b>Afetividade Neutra</b> – quando o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e simultaneamente, não demonstra uma afetividade positiva ou negativa explícita.	<b>A-NEU</b>
<b><u>Exercício</u></b> Dimensão que se refere ao facto de quando o instrutor emite feedback executa o mesmo exercício que o(s) praticante(s). (S. Franco, 2009; S. Franco et al., 2008)	<b>Com Exercício</b> – quando o instrutor emite feedback e em simultâneo executa total ou parcialmente o mesmo exercício do(s) praticante(s).	<b>E-CE</b>
	<b>Sem Exercício</b> – quando o instrutor emite feedback mas não executa total ou parcialmente o mesmo exercício do(s) praticante(s).	<b>E-SE</b>
<b><u>Proximidade do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)</u></b> Dimensão que se refere à distância que existe entre instrutor e o(s) praticante(s) a quem é emitido feedback. (Castañer, 2009; Castañer et al., 2010; Castañer, Miguel, & Anguera, 2009)	<b>Próximo</b> – o instrutor encontra-se junto do(s) praticante(s) para quem emite feedback. Considera-se que o instrutor está junto do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa é possível existir contacto corporal.	<b>PI-P</b>
	<b>Afastado</b> – o instrutor encontra-se afastado do(s) praticante(s) para quem emite feedback. Considera-se que o instrutor está afastado do(s) praticante(s) quando através da distância que os separa não é possível existir contacto corporal.	<b>PI-A</b>
<b><u>Orientação do Instrutor em relação ao(s) praticante(s)</u></b> Dimensão que se refere à	<b>Em Espelho</b> – o instrutor emite feedback para um ou mais praticantes encontrando-se de frente para estes, tendo contacto frontal com o(s) mesmo(s).	<b>OI-E</b>



posição que o instrutor apresenta em relação ao(s) praticante(s) a quem emite feedback.  (Castañer, 2009; Castañer et al., 2010; Castañer et al., 2009)	<b>Em Correspondente</b> – o instrutor emite feedback para um ou mais praticantes encontrando-se de costas para este(s).	<b>OI-C</b>
	<b>De Lado</b> – o instrutor emite feedback para um ou mais praticantes encontrando-se de lado para este(s).	<b>OI-L</b>

“**QUANDO**” – nesta perspetiva de análise foram colocadas as dimensões e respetivas categorias que fazem referencia às questões temporais relacionadas com o feedback, isto é, ao momento em que o feedback é transmitido e, ao acompanhamento da prática consequente à emissão de feedback, nomeadamente:

DIMENSÃO	CATEGORIAS	CODIGO
<b><u>Momento de Ocorrência</u></b>  Dimensão que se refere ao momento em que é emitido o feedback relativamente à execução do exercício do(s) praticante(s).  (Ammons, 1956; S. Fishman, 1973; S. Fishman & Tobey, 1978; Schmidt & Lee, 1999; Simões & Franco, 2006).	<b>Concorrente</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, durante a execução do exercício.	<b>MO-C</b>
	<b>Terminal Imediato</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, imediatamente após a execução do exercício.	<b>MO-TI</b>
	<b>Terminal Retardado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes depois da execução do exercício mas já retardado no tempo, algum tempo após da realização do exercício.	<b>MO-TR</b>
<b><u>Acompanhamento da prática consequente ao feedback</u></b>  Dimensão que se refere ao comportamento que o instrutor assume após ter fornecido feedback.  (Arena, 1979; Piéron, 1999; Pedro Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006)	<b>Feedback Isolado</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes e abandona de imediato o(s) praticante(s).	<b>AP-FI</b>
	<b>Feedback Seguido de Observação</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes ficando depois a observar o(s) praticante(s) que recebeu(ram) esse feedback.	<b>AP-FSO</b>
	<b>Feedback Seguido de Feedback</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes que vai ser seguido de outro feedback sem observação entre eles, sendo que entre a emissão dos feedbacks o instrutor não abandona o(s) praticante(s).	<b>AP-FSF</b>
	<b>Ciclo de Feedback</b> – o instrutor emite feedback a um ou mais praticantes, depois observa o(s) praticante(s) e de novo intervém emitindo um novo feedback.	<b>AP-CF</b>

**“QUEM”** – nesta perspetiva de análise foi colocada a dimensão e respetivas categorias que indicam o recetor para quem o feedback é transmitido, nomeadamente:

DIMENSÃO	CATEGORIAS	CODIGO
<b><u>Direção</u></b> Dimensão que se refere a quem é dirigido o feedback. (S. Fishman, 1973; S. Fishman & Tobey, 1978; Piéron, 1999; Pedro Sarmiento et al., 1998; Simões & Franco, 2006)	<b>Individual</b> – o instrutor emite feedback sendo que este dirige-se apenas a um praticante.	<b>D-IND</b>
	<b>Grupo</b> – o instrutor emite feedback sendo que este dirige-se a mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes.	<b>D-GRU</b>
	<b>Classe</b> – o instrutor emite feedback sendo que este dirige-se à totalidade dos praticantes.	<b>D-CLA</b>

# **A MINHA** **AUTO-PERCEÇÃO**

**O QUE EU ACHO QUE FIZ DURANTE  
ESTA AULA DE \_\_\_\_\_**

O presente questionário insere-se no âmbito de uma investigação académica (doutoramento) das seguintes instituições e centro de investigação:



**Escola Superior de Desporto de Rio Maior (ESDRM)**



**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)**



**Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento  
Humano**

**Vera Simões, Susana Franco e José Rodrigues**

## INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende conhecer a sua **auto-percepção** acerca do **feedback** que **emitiu no decorrer desta aula** de \_\_\_\_\_.

**FEEDBACK:** é a reação do instrutor ao(s) exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).

Cada uma das afirmações do questionário refere-se a um tipo de *feedback* que um instrutor pode emitir durante a aula de \_\_\_\_\_.

Para cada uma das afirmações existem 5 hipóteses de escolha, relativas à sua **auto-percepção** acerca da **frequência** com que emitiu *feedback* durante o decorrer desta aula:

- 0 – Nunca
- 1 – Raramente
- 2 – Ocasionalmente
- 3 – Frequentemente
- 4 – Sempre

Indique, por favor, qual a sua **auto-percepção acerca dos tipos de feedback que emitiu durante o decorrer desta aula**, colocando um “X” no respetivo espaço, à frente de cada uma das afirmações.

A honestidade das suas respostas é muito importante para nós.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas.

Este questionário é anónimo e a informação fornecida será tratada confidencialmente.

O preenchimento do questionário tem uma duração de cerca de 10 minutos.

Com o seu contributo estará a ajudar para a melhoria da atividade.

**Desde já agradecemos a sua disponibilidade.**

**Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s)  
exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).**

**1. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
1.1. referindo que a realização do exercício estava bem/boa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. referindo que a realização do exercício estava mal/má	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. informando acerca de como deveria ser realizado o exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. informando acerca de como não deveria ser realizado o exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. descrevendo como foi realizado o exercício, não referindo se a realização do mesmo é correta ou incorreta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. perguntando acerca da realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
2.1. referindo o nome do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. referindo a forma de respirar na realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. referindo a ação muscular (força, relaxamento, contração, alongamento) no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. referindo a orientação no espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. referindo o ritmo de realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. referindo o posicionamento das partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. referindo em simultâneo dois ou mais aspetos anteriormente descritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. não referindo nenhum aspeto anteriormente descrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
3.1. acerca de vários exercícios em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. acerca de cada exercício separadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s)  
exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).**

**4. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
4.1. falando (auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. através de gestos e/ou demonstração do exercício (visual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. através de contacto físico e/ou manipulação corporal (quinestésico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. auditivo e visual em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. auditivo e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. visual e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. auditivo, visual e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
5.1. demonstrando afetividade positiva, através de risos, sorrisos, gracejos, carinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. demonstrando afetividade negativa, apresentando desagrado e/ou repreendendo acerca da execução do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. demonstrando afetividade neutra, não sendo explícito se foi afetividade positiva ou negativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
6.1. estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. não estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
7.1. estando próximo de quem recebeu o feedback (considera-se próximo quando através da distância que me separa de quem recebeu o feedback, é possível existir contacto físico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. estando afastado de quem recebeu o feedback (considera-se afastado quando através da distância que me separa de quem recebeu o feedback, não é possível existir contacto físico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s)  
exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).**

**8. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
8.1. estando de frente para quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. estando de costas para quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. estando de lado para quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
9.1. durante a realização do exercício de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. imediatamente após a realização do exercício de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. passado algum tempo, após a realização do exercício ter terminado de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Eu, no decorrer desta aula emiti:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
10.1. feedback e abandonei de imediato quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. feedback ficando depois a observar quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. vários feedbacks seguidos para o(s) mesmo(s) praticante(s) sem observação entre eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. feedback, ficando a observar e seguidamente intervi emitindo um novo feedback para o(s) mesmo(s) praticante(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Eu, no decorrer desta aula emiti feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
11.1. individual (apenas a um praticante da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. a um grupo (mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3. à classe (totalidade dos praticantes da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para terminar solicitamos que preencha os espaços e coloque um X no respetivo quadrado, nas seguintes questões acerca dos seus dados pessoais.

<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
<b>Habilitações literárias:</b>		
<input type="checkbox"/> Licenciatura. Qual(is)? _____	Ano de término _____	
<input type="checkbox"/> Mestrado. Qual(is)? _____	Ano de término _____	
<input type="checkbox"/> Doutoramento. Qual(is)? _____	Ano de término _____	
<b>Concluiu algum curso não superior, certificação ou diploma na área do <i>Fitness</i>?</b>		
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)? _____		
_____		
<b>Costuma atualizar os seus conhecimentos na área do <i>Fitness</i>?</b>		
<input type="checkbox"/> Não		
<input type="checkbox"/> Sim. Se sim, de que forma?		
<input type="checkbox"/> Lendo		
<input type="checkbox"/> Frequentando workshops, seminários, ou outros eventos afins		
<input type="checkbox"/> Outra(s). Qual(is)? _____		
_____		
<b>Indique durante há quantos anos e meses é instrutor de <i>Fitness</i>.</b> _____		
<b>Indique durante há quantos anos e meses é instrutor de</b> _____ <b>.</b>		
<b>Data:</b> ____/____/____ <b>Ginásio/Health Club:</b> _____		

Mais uma vez agradecemos a sua colaboração!



# **AS MINHAS** **PREFERÊNCIAS**

**O QUE EU PREFIRO QUE UM  
INSTRUTOR FAÇA DURANTE A AULA DE**

\_\_\_\_\_

O presente questionário insere-se no âmbito de uma investigação académica (doutoramento) das seguintes instituições e centro de investigação:



**Escola Superior de Desporto de Rio Maior (ESDRM)**



**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)**



**Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano**

**Vera Simões, Susana Franco e José Rodrigues**

## INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende conhecer a sua **preferência** acerca do **feedback** emitido por um **instrutor da atividade de** \_\_\_\_\_.

**FEEDBACK:** é a reação do instrutor ao(s) exercício(s) realizado(s) pelo(s) praticante(s).

Cada uma das afirmações do questionário refere-se a um tipo de **feedback** que um instrutor pode emitir durante a aula de \_\_\_\_\_.

Para cada uma das afirmações existem 5 hipóteses de escolha, relativas à sua **preferência** acerca da **frequência** com que um instrutor da atividade de \_\_\_\_\_ emite esse tipo de *feedback*:

- 0 – Nunca
- 1 – Raramente
- 2 – Ocasionalmente
- 3 – Frequentemente
- 4 – Sempre

Indique, por favor, qual a sua **preferência**, colocando um **X** no respetivo espaço, à frente de cada uma das afirmações.

A honestidade das suas respostas é muito importante para nós.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas.

Este questionário é anónimo e a informação fornecida será tratada confidencialmente.

O preenchimento do questionário tem uma duração aproximada de 10 minutos.

Com o seu contributo estará a ajudar para a melhoria da atividade que pratica.

**Desde já agradecemos a sua disponibilidade.**

**Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s)  
exercício(s) realizado(s) pelo(s) praticante(s).**

**1. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
1.1.referindo que a realização do exercício está bem/boa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.referindo que a realização do exercício está mal/má	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.informando como deve ser realizado o exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.informando como não deve ser realizado o exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5.descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual a forma correta de o realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6.descrevendo como foi realizado o exercício, referindo qual o erro da realização do mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7.descrevendo como foi realizado o exercício, não referindo se a realização do mesmo é correta ou incorreta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8.perguntando acerca da realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
2.1.referindo o nome do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.referindo a forma de respirar na realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.referindo a ação muscular (força, relaxamento, contração, alongamento) no exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.referindo a orientação no espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.referindo o ritmo de realização do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.referindo o posicionamento das partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.referindo em simultâneo dois ou mais aspetos anteriormente descritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8.não se referindo a nenhum aspeto anteriormente descrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
3.1.acerca de vários exercícios em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.acerca de cada exercício separadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s)  
exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).**

**4. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
4.1. falando (auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. através de gestos e/ou demonstração do exercício (visual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. através de contacto físico e/ou manipulação corporal (quinestésico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. auditivo e visual em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. auditivo e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. visual e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. auditivo, visual e quinestésico em simultâneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
5.1. demonstrando afetividade positiva, através de risos, sorrisos, gracejos, carinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. demonstrando afetividade negativa, apresentando desagrado e/ou repreendendo acerca da execução do exercício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. demonstrando afetividade neutra, não sendo explícito se é afetividade positiva ou negativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
6.1. estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. não estando a executar (total ou parcialmente) o mesmo exercício de quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
7.1. estando próximo de quem recebe o feedback (considera-se próximo quando, através da distância que separa o instrutor de quem recebe o feedback, é possível existir contacto físico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. estando afastado de quem recebe o feedback (considera-se afastado quando, através da distância que separa o instrutor de quem recebe o feedback, não é possível existir contacto físico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sendo *FEEDBACK*: a reação do instrutor ao(s)  
exercício(s) realizados pelo(s) praticante(s).**

**8. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
8.1. estando de frente para quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. estando de costas para quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. estando de lado para quem recebe o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
9.1. durante a realização do exercício de quem recebe feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. imediatamente após a realização do exercício de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. passado algum tempo, após a realização do exercício ter terminado de quem recebeu feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
10.1. feedback e abandone de imediato quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. feedback ficando depois a observar quem recebeu o feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. vários feedbacks seguidos para o(s) mesmo(s) praticante(s) sem observação entre eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. feedback, ficando a observar e seguidamente intervém emitindo um novo feedback para o(s) mesmo(s) praticante(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Prefiro um instrutor de \_\_\_\_\_ que emite feedback:**

0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Ocasionalmente; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre;	0	1	2	3	4
11.1. individual (apenas a um praticante da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. a um grupo (mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3. à classe (totalidade dos praticantes da classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para terminar solicitamos que preencha os espaços e coloque um X no respetivo quadrado, nas seguintes questões acerca dos seus dados pessoais.

<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<b>Profissão:</b> _____
<b>Habilitações literárias (já concluiu):</b> <input type="checkbox"/> Sem escolaridade <input type="checkbox"/> 1º Ciclo (4º ano) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (6º ano)			
<input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano) <input type="checkbox"/> Secundário (12º ano) <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento			
<b>Há quanto tempo pratica Desporto?</b>			
<input type="checkbox"/> Há menos de 6 meses <input type="checkbox"/> De 6 meses a 1 ano <input type="checkbox"/> Há mais de 1 ano. Quantos? _____			
<b>Há quanto tempo pratica a atividade de _____:</b>			
<input type="checkbox"/> Há menos de 6 meses <input type="checkbox"/> De 6 meses a 1 ano <input type="checkbox"/> Há mais de 1 ano. Quantos? _____			
<b>Pratica ou praticou outra(s) atividade(s), para além desta?</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim.			
Qual(quais)? _____			
<b>Data:</b> ____/____/____ <b>Ginásio/Health Club:</b> _____			

Mais uma vez agradecemos a sua colaboração!

**Anexo 4: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 1).**

Exmo. Dr. (Nome do diretor técnico)

No âmbito do Doutoramento em Ciências do Desporto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), está a ser realizado um estudo acerca da atividade de step.

A investigação científica é um dos meios importantes para o desenvolvimento da intervenção no Desporto, designadamente na área do Fitness.

Deste modo, venho por este meio solicitar a colaboração de sua Ex.<sup>a</sup>, no sentido de autorizar uma recolha de dados, através da filmagem de uma sessão de step lecionada pela instrutora (\_\_\_\_\_) a realizar na entidade que dirige. Mais detalhadamente, a sessão pretendida para o efeito seria a de dia (\_\_\_\_\_), entre as (\_\_\_\_\_) e (\_\_\_\_). A instrutora da sessão, (\_\_\_\_\_) já foi contactada, tendo dado autorização para fazer parte da amostra.

Caso a resposta de sua Ex.<sup>a</sup> a este pedido seja favorável, será solicitado à instrutora (\_\_\_\_\_) para pedir autorização aos praticantes que frequentam esta sessão, para a recolha de dados, sendo este pedido reforçado no próprio dia da recolha.

Neste sentido, aguardo resposta, quanto à autorização, para o contacto abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rio Maior,



Vera Simões

---

**Contactos:**

Telefone Pessoal: 966370720

Morada: Escola Superior de Desporto de Rio Maior

Avenida Dr. Mário Soares, Pavilhão Multiusos

2040-413 Rio Maior

Fax: 243999292

E-mail: [verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt](mailto:verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt)

**Anexo 5: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 2).**

Exmo. Dr. (Nome do diretor técnico)

No âmbito do Doutoramento em Ciências do Desporto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), está a ser realizado um estudo acerca das atividades de grupo na área do fitness.

A investigação científica é um dos meios importantes para o desenvolvimento da intervenção no desporto, designadamente na área do fitness.

Deste modo, venho por este meio solicitar a colaboração da instituição que dirige, no sentido de autorizar a aplicação de um questionário aos praticantes do ginásio para efeito do referido estudo.

O instrutor \_\_\_\_\_ da classe onde será realizada a recolha de dados será contactado no sentido de autorizar a aplicação do questionário aos praticantes no final da sua sessão. Será solicitado ao instrutor para pedir a autorização aos praticantes, sendo este pedido também reforçado no dia da aplicação do questionário.

A recolha de dados irá decorrer entre a data \_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Antes do dia da aplicação do questionário, V. Ex.<sup>a</sup>, assim como o instrutor, serão contactados para se proceder à marcação do dia e hora da recolha.

Aguardo resposta, quanto à autorização, para qualquer um dos contactos abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rio Maior,



Vera Simões

---

**Contatos:**

Telefone Pessoal: 966370720

Morada: Escola Superior de Desporto de Rio Maior

Avenida Dr. Mário Soares, Pavilhão Multiusos

2040-413 Rio Maior

Fax: 243999292

E-mail: [verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt](mailto:verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt)



**Anexo 6: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 3).**

Exmo. Dr. (Nome do diretor técnico)

No âmbito do Doutoramento em Ciências do Desporto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), está a ser realizado um estudo acerca da atividade de localizada.

A investigação científica é um dos meios importantes para o desenvolvimento da intervenção no Desporto, designadamente na área do Fitness.

Deste modo, venho por este meio solicitar a colaboração de sua Ex.<sup>a</sup>, no sentido de autorizar uma recolha de dados, através da filmagem de uma sessão de localizada lecionada pelo instrutor (\_\_\_\_\_) a realizar na entidade que dirige. Mais detalhadamente, a sessão pretendida para o efeito seria a de dia (\_\_\_\_\_), entre as (\_\_\_\_\_) e (\_\_\_\_). O instrutor da sessão, (\_\_\_\_\_) já foi contactado, tendo dado autorização para fazer parte da amostra.

Caso a resposta de sua Ex.<sup>a</sup> a este pedido seja favorável, será solicitado ao instrutor (\_\_\_\_\_) para pedir autorização aos praticantes que frequentam esta sessão, para a recolha de dados, sendo este pedido reforçado no próprio dia da recolha.

Neste sentido, aguardo resposta, quanto à autorização, para o contato abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rio Maior,



Vera Simões

---

**Contatos:**

Telefone Pessoal: 966370720

Morada: Escola Superior de Desporto de Rio Maior

Avenida Dr. Mário Soares, Pavilhão Multiusos

2040-413 Rio Maior

Fax: 243999292

E-mail: [verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt](mailto:verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt)

**Anexo 7: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 4).**

Exmo. Dr. (Nome do diretor técnico)

No âmbito do Doutoramento em Ciências do Desporto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), está a ser realizado um estudo acerca da atividade de localizada.

A investigação científica é um dos meios importantes para o desenvolvimento da intervenção no Desporto, designadamente na área do Fitness.

Deste modo, venho por este meio solicitar a colaboração de sua Ex.<sup>a</sup>, no sentido de autorizar uma recolha de dados, através da filmagem de uma sessão de localizada lecionada pelo instrutor (\_\_\_\_\_) a realizar na entidade que dirige. Mais detalhadamente, a sessão pretendida para o efeito seria a de dia (\_\_\_\_\_), entre as (\_\_\_\_\_) e (\_\_\_\_). O instrutor da sessão, (\_\_\_\_\_) já foi contactado, tendo dado autorização para fazer parte da amostra. Mais se solicita, o preenchimento de um questionário pelo respetivo instrutor, no final da sessão, que terá a duração máxima de 10 minutos.

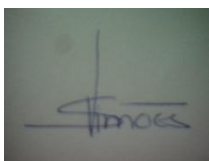
Caso a resposta de sua Ex.<sup>a</sup> a este pedido seja favorável, será solicitado ao instrutor (\_\_\_\_\_) para pedir autorização aos praticantes que frequentam esta sessão, para a recolha de dados, sendo este pedido reforçado no próprio dia da recolha.

Neste sentido, aguardo resposta, quanto à autorização, para o contato abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rio Maior,



Vera Simões

---

**Contatos:**

Telefone Pessoal: 966370720

Morada: Escola Superior de Desporto de Rio Maior

Avenida Dr. Mário Soares, Pavilhão Multiusos

2040-413 Rio Maior

Fax: 243999292

E-mail: [verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt](mailto:verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt)

**Anexo 8: Exemplo da informação enviada às entidades a solicitar autorização para a respetiva recolha dos dados. (Estudo 5).**

Exmo. Dr. (Nome do diretor técnico)

No âmbito do Doutoramento em Ciências do Desporto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), está a ser realizado um estudo acerca da atividade de localizada.

A investigação científica é um dos meios importantes para o desenvolvimento da intervenção no Desporto, designadamente na área do Fitness.

Deste modo, venho por este meio solicitar a colaboração de sua Ex.<sup>a</sup>, no sentido de autorizar uma recolha de dados, através da filmagem de uma sessão de localizada lecionada pelo instrutor (\_\_\_\_\_) a realizar na entidade que dirige. Mais detalhadamente, a sessão pretendida para o efeito seria a de dia (\_\_\_\_\_), entre as (\_\_\_\_\_) e (\_\_\_\_). O instrutor da sessão, (\_\_\_\_\_) já foi contactado, tendo dado autorização para fazer parte da amostra. Mais se solicita, o preenchimento de um questionário pelos respetivos praticantes presentes, no final da sessão, que terá a duração máxima de 10 minutos.

Caso a resposta de sua Ex.<sup>a</sup> a este pedido seja favorável, será solicitado ao instrutor (\_\_\_\_\_) para pedir autorização aos praticantes que frequentam esta sessão, para a recolha de dados, sendo este pedido reforçado no próprio dia da recolha.

Neste sentido, aguardo resposta, quanto à autorização, para o contato abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rio Maior,



Vera Simões

---

**Contatos:**

Telefone Pessoal: 966370720

Morada: Escola Superior de Desporto de Rio Maior

Avenida Dr. Mário Soares, Pavilhão Multiusos

2040-413 Rio Maior

Fax: 243999292

E-mail: [verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt](mailto:verasimoes@esdrm.ipsantarem.pt)

## Anexo 9: Plano de submissão dos artigos

Estudo	Revista
<b>Estudo 1:</b> Desenvolvimento, validação e aplicação piloto do Sistema de Observação de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo (SOFIF – AG). (Em preparação para submissão)	Revista Movimento. <a href="http://seer.ufrgs.br/Movimento/index">http://seer.ufrgs.br/Movimento/index</a>
<b>Estudo 2:</b> Desenvolvimento e validação do Questionário de Feedback de Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo (QUEFIF – AG): versões auto-percepção do instrutor e preferências dos praticantes. (Submetido)	Revista UIIPS, propriedade da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém <a href="http://www.ipsantarem.pt/arquivo/category/unidades/unidade-de-investigacao-uiips">http://www.ipsantarem.pt/arquivo/category/unidades/unidade-de-investigacao-uiips</a>
<b>Estudo 3:</b> O feedback dos instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional: caracterização e comparação entre grupos. (Em preparação para submissão)	Teaching and Teacher Education Journal. <a href="http://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/">http://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/</a>
<b>Estudo 4:</b> O feedback dos instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional: relação entre comportamento observado e auto-percepção. (Em preparação para submissão)	Journal of Strength and Conditioning <a href="http://journals.lww.com/nsca-jscr/pages/default.aspx">http://journals.lww.com/nsca-jscr/pages/default.aspx</a>
<b>Estudo 5:</b> O feedback dos instrutores de localizada, com diferentes níveis de experiência profissional e preferências dos praticantes: relação entre comportamento observado e as preferências. (Em preparação para submissão)	Journal of Sport Science & Medicine <a href="http://www.jssm.org/search.php">http://www.jssm.org/search.php</a>

### **Anexo 10: Cronograma temporal da investigação**

<b>Data</b>	<b>Tarefa</b>
Desde Abril 2009	Revisão de literatura
De Setembro 2009 a Março 2011	Construção e adequação dos instrumentos
Abril 2011	Procedimentos recolha de dados
Maio 2011 a Abril 2012	Recolha de dados
Maio 2011 a Agosto 2012	Codificação dos vídeos
Até Dezembro 2012	Redação dos estudos
31 Dezembro 2012	Entrega da 1ª versão da tese
Março 2013 a Abril 2013	Revisões e correções finais
Maio de 2013	Entrega da versão final da tese

### **Anexo 11: Provas estatísticas**

Os resultados das provas estatísticas realizadas no âmbito desta investigação estão no CD, que se encontra no final deste trabalho.